

التعلم والتعليم

في النّظرية التربوية الإسلاميّة

يوسف مدن

دار الهادي

التعلم والتعليم
في النّظرية التربوية الإسلاميّة



التعلم والتعليم
في النّظرية التربوية الإسلاميّة

تاليف

يوسف مدن



للطباعة والنشر والتوزيع

الطبعة الأولى
١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م





دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع
هاتف: ٥٥٠٤٨٧/٠١ - ٨٩٦٣٢٩/٠٣ - فاكس: ٥٤١١٩٩ - ص.ب: ٢٥/٢٨٦ غبيري - بيروت - لبنان
E-Mail: daralhadi@daralhadi.com - URL: http: //www. daralhadi.com

الإهـــداء

إلى كل معلّم ومتعلم..

وإلى كل محب لهما أو مستمع..

وإلى كل من علّمني وعلّمته..

أهدي هذا المجهود

مقدمة البحث

افتتح الإسلام ـ كآخر أديان السماء الكبرى ـ حركته الإنسانية المستقبلية بكلمة «اقرأ» التي هي أول تفاعل حي بين الإسلام والإنسان، وقد استوعب بهذا الشعار التربوي التقدمي حركة الزمان، حيث جعل من هذا اللفظ برنامج عمل وآلية تربوية تنتظم بواسطتها حركة الإنسان كي تحقق وظيفته العبادية، وتساعد على إنجاز مشروعه الحضاري المتميِّز؛ فالعلم أول سلوك عبادي عرضته «السماء» على الإنسان.

وإذا كانت استراتيجيَّة «اقرأ» القرآنية تحققت في عصور سابقة بدءاً من عصر النبوة حتى ما قبل عصر التقنية الثالثة في النصف الثاني من القرن العشرين بخاصة السنوات الأخيرة عن طريق آليات محددة، فإنَّ هذه الاستراتيجيّة تتحقق اليوم بآليات أكثر تنوعاً وأكثر تقدماً وفعالية.

لقد كان الخطاب التربوي والإرشادي القرآني موجهاً للإنسان بأن «يقرأ» حتى وإنْ كانت الوسائل المتوفرة ـ لإشباع الحاجة للمعرفة ـ محددة الانتشار ونادرة الوجود، فلا توجد آنذاك ـ لحظة نزول هذه الشعار المعرفي ـ مطابع ولا حواسيب ولا شبكة انترنت ولا أجهزة تلفاز ولا صحافة ولا «فاكس» أو «رسالة تلغراف» ولا شيء من هذه الأجهزة التقنية الحديثة التي صنعها الإنسان واستثمرها كتقنيات في المجال التعليمي وفي مجالات أخرى، وبذلك فتح بواسطتها آفاقاً جديدة.

ومع ذلك كله طلبت سورة «العلق» من الإنسان في أول تكليف شرعي بأنْ «يقرأ» حتى بالوسائل المتاحة، والبدائية المحدودة المتوفرة آنذاك لديه، لأنّ القرآن اتخذ من مبدأ «اقرأ» مفتاحاً لفهم قوانين الحياة وشعاراً لتنظيم شؤونها، وجعله طريقاً لحل مشكلات الإنسان، وتفهم أحكام الدين، فالعلم أداة المشرع الإسلامي في الملاءمة بين أحكام الدين، ومتطلبات الذات والواقع الإنساني.

كان مبدأ «اقرأ» استشرافاً لمستقبل الإنسانية، وبرنامجاً مقتدراً وفعّالاً لتوجيه الطاقات البشرية في مسارات الخير والتنمية الحضارية للإنسان، لهذا أصبح هذا المبدأ مدخلاً لفهم مبنى النظام التعليمي والتربوي في الإسلام.

وبعد الثورة التقنية الجديدة ـ وبخاصة في مرحلتها الثالثة التي جعلت العالم بأسره قرية كونية بسبب ثورة المعلومات والاتصالات ـ قام الإنسان بتفعيل مبدأ «اقرأ» على نحو واسع امتدت خيوطه إلى كل المجالات، وأصبحت المعرفة تصل إليه حتى وإن كان لا يبحث عنها، فالمعرفة تطل برأسها عليه حيثما يولي وجهه.

بيد أنّ المشرع التربوي الإسلامي أحاط مبدأ «اقرأ» بنظام تعليمي دقيق ومقتدر كي يحقق وظيفته العبادية، وينجز أهدافه التربوية كاملة، حيث تواترت ـ فيما بعد نزول الوحي الأمين بمبدأ «اقرأ» ـ نصوص تعليمية متنوعة مكنت المربين والباحثين والعاملين في ميدان التربية والتعليم من فهم واستيعاب وإدراك واستبصار معالم النظام التعليمي الإسلامي والاجتهاد في تفاصيله الفرعية، حيث تكوّن مبنى هذا النظام من أهداف ومحتوى وآليات ووسائل وطرائق تدريس وتقويم ومبادئ توجيه تربوي لترشيد «المعلم والمتعلم» معاً في جهدهما التعليمي.

وشكّل مبنى «النظام» التعليمي المتمثلة في الركائز والدعامات المذكورة روح «النص» القرآني الذي أقرّ مبدأ «اقرأ»، فالإنسان مكلف بأنْ «يقرأ» ويكتب، ويُعلّم أو يتعلّم بالقلم سواء كانت آليات «القراءة» أو وسائلها متوفرة أو محدودة،

متخلفة بدائية أو جديدة تقدمية، لأنّ إتقان مهارتي القراءة والكتابة في بنية النظام التربوي الإسلامي مسؤولية الإنسان الأولى، وبدونها لا تتحقق مسؤولية القيام بأمانة الدين نفسه، فالتدين لا يقبل من المرء بدون معرفة صحيحة للشرع كما ذكرت النصوص التربوية الإسلامية.

إنَّ التعلم والتعليم مفتاح الدخول إلى الحياة وتعميرها، وهو ـ في الواقع ـ مفتاح آدمية الإنسان وجوهر ذاته العبادية، لأنه من الصعوبة بمكان على هذا المخلوق المتميز أن يكون متميزاً على سائر مخلوقات الله سبحانه، وأن يحقق أهدافه في الطموح والإنجاز وإثبات الذات، والوصول «بطاقاته الكامنة» المتكدسة داخله إلى أقصى ما يمكن الوصول إليْه إلاّ عن طريق التعلم بمعناه الواسع القائم على فقه الحياة والإحاطة بظواهرها المختلفة ما أمكنه إلى ذلك سبيلاً.

* * *

لقد حاولت استثمار مبدأ «اقرأ» لأتعرف بواسطته على النسق التنظيمي للخطاب التربوي والتعليمي المستمد من نصوص القرآن والسنة، واجتهادات علماء التربية المسلمين وتجاربهم الميدانية.

وإذا كان مبدأ «اقرأ» الذي أقرّه المشرع التربوي الإسلامي في أول نص قرآني هبط به الوحي الأمين، فإنّ القرآن الكريم أقرَّ في آيات كريمة أخرى مبدأ «اكتب» «والتعلم بالقلم» ليتعلم الإنسان في النهاية ما لم يَعْلم.

فسورة «العلق» المباركة أرست القاعدة الأساس في النسق التعليمي القرآني، وأسست سورة «ن والقلم» قاعدة أخرى في هذا النسق، إذ يقال ـ والله وحده أعلم ـ أنّ آية «ن والقلم وما يسطرون» هي ثاني نص قرآني نزل به الوحي من السماء في مبنى الخطاب التربوي الإسلامي، وهذا يجعل حركة القرآن التعليمية موجهة في خط واحد، حركة تقرر مبدأ «اقرأ» دون تحديد جامد للأدوات

والآليات، وحركة أخرى تقرر في الوقت نفسه مبدأ «التعلم بالقلم» «بآليات وأدوات مفتوحة على امتداد الزمان كي لا يتبلد الذهن الإنساني أو تقفل طاقاته الفطرية الكامنة القابلة للنمو والامتداد.

وأحمد الله سبحانه أنّ هذا النسق الذي استوعبت هذه الدراسة جانباً منه قد عاشته الأمّة في تجربتها التربوية التاريخية والكبرى، وجسّد مبدأ «اقرأ» ومبدأ «اكتب» هذا النسق رغم محدودية الوسائل والآليات وتخلف التقنيات آنذاك، لكنّهما عبّرا عن «صيرورة» المبنى التنظيمي «المتماسك» لمعالم الخطاب التربوي والتعليمي الإسلامي وتفصيلاته النظرية والتطبيقية في حركة الحياة

ولا نحسب أنّ مضمون الشعار المعرفي «اقرأ» يقف عند حدود الإدراك البصري للحروف والألفاظ وما خطّه القلم من كلمات في سجلات الثقافة كالكتب والمخطوطات والمجلات وغيرها، فمبدأ «اقرأ» يتجاوز هذا المعنى السطحي إلى مفهوم أوسع مدى ينتهي بالإنسان إلى استعمال نشط لطاقاته العقلية المتعددة بأقصى ما يمكن أنْ يكون، بالرغم من أنَّ القراءة البصرية هي دائماً لقاح العلم والتصور والحكمة كما جاء في الأحاديث الشريفة.

إنَّ مبدأ «اقرأ» يتجاوز معناه الضيق ليتسع لمفهوم عام يمتد إلى النظر الموضوعي في الآفاق والأنفس على حد تعبير آية قرآنية في سورة فصلّت[١]، واستعمال العقل والحواس من أجل تكوين معرفة هادفة وموضوعية عن عالم الأشياء أو (الوجود الخارجي) وعن أنفسنا أو (الوجود الداخلي) بدليل أنَّ سورة «العلق» التي جعلت «اقرأ» شعاراً معرفياً ربطت بين هذا الشعار كآلية معرفية وبين التأمل في الخلق الإلهي ولا سيما «خلق الكون والإنسان» والتأمل فيهما، تقول

---

(١) تقول الآية القرآنية ﴿سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْآفَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ﴾ الآية ـ ٥٣

الآية: ﴿ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ﴾ (الآفاق والأنفس)، ثم تقول آية أخرى مرتبطة بالآية الأولى: ﴿خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ﴾، فالآيتان أرادتا توجيه الإنسان نحو النظر في الخلق بالإدراك البصري والسمعي، وبآية آية أخرى.

وإذا كان القرآن أقرَّ استراتيجيّة «اقرأ» بمعناها الواسع، فإنه بالتأكيد لا يجمدها في آلية واحدة كالقراءة البصرية للغة المكتوبة، وإنّما تكون القراءة بآليات النظر المتعددة، وبوسائل المشاهدة والملاحظة المباشرة أو غير المباشرة لحركة الظواهر الطبيعية أو التأمل في حركة «المجتمعات» و«سبر أغوار النفس» «وكشف أسرار الخلق» الإلهي بوجه عام، «فاقرأ» أبعد من مجرد إدراك بصري محدود، ولكنه اتجاه معرفي لاستخدام أدوات العلم للتعرف على أسرار الخلق في مظاهره المتعددة.

* * *

كانت هذه الخواطر تجول في ذاكرتي وقد ساد منطقتنا الخليجية قبل عشر سنوات قلق شديد، فقد اعتراها صخب آلة «الحرب» بين العراق ودول الحلفاء التسع والعشرين[١] بعد أن رفض الانسحاب من أرض دولة عربية اغتصبها بالقوة.

لقد ولدت البدايات الأولى لهذا البحث التربوي وسط هذا الضجيج، وتم البدء بكتابة سطوره الأولى وأعصاب الناس مجهدة نتيجة الخوف وتوقع الشر، ولتجنب التلاميذ والمعلمين أذى الحرب وويلاتها التي أصبحت ـ آنذاك ـ قاب قوسين أو أدنى، أغلقت وزارة التربية والتعليم في البحرين أبواب مدارسها خوفاً من وقوع خسائر بشرية متوقعة، واستمر الإغلاق ثلاثة أسابيع متواصلة، فوجدت في هذا الانقطاع فرصة ذهبية للبحث عن معالم النظرية التربوية والتعليمية من

---

(١) بدأت هذه الحرب في الثانية من صباح يوم الخميس ١٧ يناير ١٩٩٠م، وهي الفترة الفاصلة بين شهري جمادى الثانية ورجب سنة ١٤١١هـ.

باطن النصوص الإسلامية عسى أنْ يتفضلّ الله علينا بمعرفة النسق التعليمي والتربوي لهذه النظرية والوقوف على مبناها المتكامل أو صورة قريبة منه.

* * *

بدأت أخطّ السطور الأولى لهذا البحث قبل بدء حرب الخليج الثانية بأربعة أيّام[١].

وتمكنت ـ بعون الله تعالى ـ خلال تلك الفترة القصيرة والحرجة أمنياً وسياسيّاً التي امتدت فيها الحرب أربعين يوماً من تحديد الخيوط العامة والأساسيّة للبحث، وجمع بعض مادته المعرفية الأولى، وقد لا أبالغ بالقول إنّ هذه المدة القصيرة أتاحت لي كتابة ما يعادل خمس المحتوى المعرفي للكتاب كلّه، بيد أن تداعيات الحرب ومتاعبها النفسيّة جعلت النفوس قلقة، مشغولة بمخاطرها وهمومها، فأدّى ذلك ـ بالإضافة إلى صعوبات أخرى ـ إلى توقفي مؤقتاً عن متابعة البحث لسنوات.

ومع نهاية صيف عام ١٩٩١م سافرت منتدباً من الدولة إلى العاصمة المصرية (القاهرة) في بعثة دراسيّة استمرت عاماً واحداً، فتواصل بالتأكيد انقطاعنا المؤقت عن البحث، وانشغلنا ـ بعد العودة إلى الوطن ـ بتطبيق تجربة نظام الساعات المعتمدة بالمدرسة التي كنت أعمل فيها، ثم اقتضت تلك المرحلة القيام بدراسات أخرى في المناهج الدراسيّة والتقويم والمحتوى التعليمي ونشرها في مجلة (قضايا تربوية) التي تصدرها مدرسة الرفاع الشرقي الثانوية.. كل ذلك منعنا من متابعة البحث.

إنّ فترات الكسل تطول وتقصر، لكنَّ فضل الله علينا أنّ الفتور لم يؤد إلى

---

(١) بدأت كتابة الأسطر الأولى لهذا البحث في غرفة (٥٠٣) بمدرسة الرفاع الشرقي الثانوية للبنين صبيحة يوم الأحد الموافق (١٣ / ١ / ١٩٩١م).

تجميد محاولاتنا لمعرفة هذا الخطاب واستجلاء آفاقه، لهذا كنت ـ بين حين وآخر ـ أعود إليه على فترات تتباعد حيناً وتتقارب آخر، ولكنّي في كل محاولة أضيف وأحذف حتى بلغ مرحلة متقدمة.

وهكذا تراكمت الإضافات، ونما البحث وترعرع تدريجيّاً، وهو الآن ـ عزيزي القارئ ـ بين يديك بما فيه من عيوب ونقائص.

ولم يتحقق هذا الإنجاز إلاّ بتطبيق الشعار التربوي القرآني (اقرأ. . وتعلم بالقلم)، اللّذان يمثّلان طرفين في خيط متماسك يجسد مبنى الخطاب التربوي الإسلامي، وكلاهما يتشابك مع الآخر ويتداخل معه على امتداد هذا الخيط، باعتبار أنّ هذا الخطاب بنية معرفية موحدة.

كانت خطة البحث ـ في بادئ الأمر ـ مكونة من ستة فصول، فعدَّلت فيما بعد إلى سبعة، ثم ثمانية، وتوسع البحث حتى بلغ في صورته الحالية عشرة فصول عالجت عدداً من القضايا التربوية برؤية إسلامية، وأوضحنا في حدود استطاعتنا وجهة نظر المشرع الإسلامي فيها.

لقد بحثنا في الفصول الثلاثة الأولى الدعوة إلى بناء نظرية تعليمية فعّالة، ومستقاة من النصوص التربوية الإسلاميّة، وأشرنا إلى مسوغات هذه الدعوة وأهميتها، وضرورتها الإنسانيّة، كذلك عالجنا مسألة التعلم وشروطه، وأهميته، وعلاقته بالتعليم مستنطقين رأي المشرع.

وفي الفصل الثالث ناقشنا بعض مناهج البحث التي يمكن للباحثين استخدامها في دراسة مشكلات التربية الإسلاميّة وموضوعاتها، وقد ترك المشرع الإسلامي لهم حرية اختيار المنهج المناسب لدراسة هذه المشكلة أو تلك، وهذا سر «ديناميّة» الحركة الحضاريّة التي عاشها المسلمون زهاء ثمانية قرون متعاقبة، وامتلكوا خلالها ناصية العلم والمعرفة، والقدرة على تخصيب العقل وتوليد

الأفكار، وذلك لأنّ العلماء والباحثين المسلمين نجحوا في استعمال مناهج متعددة تناسب موضوعات الدراسة، فتمكنوا من إنتاج معرفة جديدة.

وتتأثر عمليتي التعلم والتعليم بعوامل داخليّة تنبثق من ذاتيّة المتعلم والمعلم، وبعوامل موضوعيّة أخرى توازيها في قوة التأثير بالمواقف التعليمية، وقد شرحنا تأثير هذه العوامل في الفصلين الرابع والخامس، وحاولنا فهم هذا التأثير في ضوء النصوص التعليمية للمشرع الإسلامي.

وتطرقنا في الفصل السادس لعدد من المبادئ التربوية العامة التي أكدت عليها نصوص التشريع التربوي المستمدة من القرآن والسنة، وذلك لتوجيه العملية التعليمية ـ التعلمئة وضبطها في إطار سليم يساعد المتعلم والمعلم معاً على إنجاز أفضل للأداء التعليمي.

وأعقب هذا الفصل حديث موسع عن نظام الإثابة والعقوبة في الخطاب التربوي الإسلامي، وأوضحنا تأثير هذا النظام في العملية التعليمية لا سيما سلوك المتعلمين وأشرنا إلى العوامل المؤثرة في التعزيز في ضوء النصوص التربوية الإسلاميّة، وتناولنا في الفصل الثامن الطرق العامة لتعلم السلوك، ثم انتقلنا إلى مناقشة أساليب التعليم وبعض طرق التدريس في الفصل التاسع.

واستقرّ بحثنا المطوّل ـ في الفصل العاشر ـ عند الحديث عن مسألة العلاقة بين المعلمين والمتعلمين، فعالجنا مفهومها وأهميّتها في كيان المؤسسة التعليمية، وأشرنا كذلك إلى دوائرها الرئيسية، وقواعدها التربوية والسيكولوجيّة السليمة، واقترحنا أنْ تكون الرؤية التربوية الإسلامية في مجال بناء العلاقة بين أفراد المؤسسة التعليمية، وإعادة ترميمها من جديد مشروعاً إنسانياً وعاماً لضبط وتنظيم وتفعيل العلاقة على أسس عباديّة بين أفراد الجماعة التعليميّة في كل مؤسسات المجتمع سواء المدرسة أو الجامعة أو كل مراكز العلم.

وإذا كنا في هذه الدراسة قد توقفنا عند قضايا تربوية هامة، وحاولنا استجلاء وجهة نظر المشرع التربوي الإسلامي، فإنَّ عدداً آخر من القضايا التربوية الأساسيّة لم نستطع بسط القول فيها لأسباب متعددة، فهناك على سبيل المثال أنواع التعليم وأشكاله، وموقف الدولة من التعليم وتمويله، وقضيّة المنهج الدراسي بمكوناته الأساسيّة، وهناك أيضاً مراكز التعليم ومؤسساته، وأهداف المدرسة التربوية الإسلاميّة، وبعض التجارب التربوية التقدميّة التي لها جذور تاريخيّة في التراث العربي الإسلامي مثل قضيّة التعلم التعاوني، والتدريس بنظام المجموعات المصغرة.

كل هذه القضايا لها مساحتها المتباينة غموضاً ووضوحاً في التجربة التربوية الإسلاميّة التاريخيّة وهي فترة تعتبر من أزهى عصور المعرفة الإنسانيّة، لكن هذه القضايا لم تبحث، لهذا نترك ـ القارئ الكريم ـ مع دراستنا المتواضعة، وفي النفس شوق لبحث ومعالجة المزيد من قضايا التربية، ونأمل أن يتاح لنا ـ بمشيئة الله ـ فرصة أخرى لاستكمال هذا البحث في هذه القضايا.

اللهم اجعل هذا الجهد علماً مفيداً، شاكراً كل من أتاح لي فرصة إنجازه، وأسأله ـ تعالى ـ القبول، إنّه سميع مجيب.

١٠/١/٢٠٠٢ م

يوسف

الفصل الأول

مدخل لدراسة
النظرية التعليمية الإسلامية

موضوع البحث

تحدد أبعاد «الموضوع» الذي يتناوله هذا البحث بالسؤال التالي:

إذا كان للمشرع التربوي الإسلامي نظريته التعليميَّة ـ التعلميَّة التي نسج خيوطها في نصوص كثيرة قرآنية أو غير قرآنيَّة، فإلى أي مدى نجح المربي المسلم على امتداد التجربة الإسلاميَّة الكبرى والطويلة في إبراز معالم هذه النظريَّة واستنباط مبادئها من باطن هذه النصوص؟

وترتب عن هذا السؤال الأساسي عدة تساؤلات فرعيَّة متداخلة ومتصلة مع بعضها:

ـ ما هي المعالم الأساسيَّة التي شكلت الإطار النظري العام لنظريَّة المشرع التعليميَّة ـ التعلميَّة؟ وهل يمكن للباحثين في مجال التربيَّة الإسلاميَّة في زماننا الحاضر استنباط هذه المعالم والملامح من باطن النص التربوي الإسلامي؟

ـ وهل يمكن لرجال التربيَّة المسلمين استثمار المحتوى الداخلي «للنص التربوي المسلم» في بناء تجربة تربويَّة جديدة ومعاصرة؟

ـ هل طوى النص بين دفتيه «المبادئ» العامة التي يتقيد بها المربون المسلمون في التعامل مع قضايا التعلم والتعليم بطريقة وقائيَّة وعلاجيّة في آن معاً؟

ـ وما هي طرق المشرع وأساليبه المنهجيَّة التي دعا الباحثين إلى استعمالها في مواجهة قضايا التربيَّة وبحث مشكلاتها؟ وما هي أشكال العلاقة المفترضة بين

المعلم والمتعلم التي ارتضاها المشرع الإسلامي أن تسود في المؤسسات التربويَّة الإسلاميَّة؟

ـ ما هي ـ بوجه عام ـ مواقف النظريَّة الإسلاميَّة من قضايا التربيّة الإسلاميّة ومشكلات التعلم؟

لقد استهدفت هذه الدراسة الباحثة عن نظرية المشرع التعليميَّة، الإجابة عن التساؤلات السابقة من داخل «النص التربوي» للمشرع الإسلامي والتعرف على ملامح نظريته التعليميَّة لا لتطبيقها في مؤسساتنا التربويَّة فحسب، بل لإبراز عطائها للآخرين وتقديمها كنموذج متفرد في إيجاد تعليم فعَّال.

أراد الباحث انطلاق دراسته من باطن النص لمعرفة وجهة نظر المشرع في هذه المسألة التربويَّة، وقد مرَّت بالتأكيد ـ أحياناً ـ ببعض التطبيقات لمبادئ نظريته وذلك خلال التجربة التاريخيَّة للتربيَّة الإسلاميَّة في عصور متتابعة، ولكنه مرور عابر اقتضته أحياناً طبيعة الموضوع نفسه، لذلك اعتمدت دراستنا على «النص» لبيان معانيه ومحتواه، ولم تتعمق في تفاصيل كثيرة أو قليلة بالتجربة المذكورة، بالرغم من أنَّ هذه التجربة ميدان تطبيقي نقل مبادئ «النظريَّة» من صيغتها الفكريَّة إلى واقع تجريبي عاشه المسلمون قروناً متتابعة، وهم قادرون على العيش في أحضانه مرة أخرى.

فالصيغة التي توخاها الباحث من دراسته جعلته يركز على النص باعتباره «أساساً» نظرياً للفكر التربوي عند المشرع، ومنه يبني المربي المسلم النسق الفكري لهذه النظريَّة، وعمل هذا التركيز على استنباط القالب الفكري وفهمه وإدراكه في غاية الأهميَّة، لأنَّه يهيئ «الذهنيَّة المسلمة» إلى الانتقال لمرحلة التطبيقات، فاكتشاف القالب الفكري ضرورة علميَّة ومنهجيَّة لضمان نجاح أنسب فرص التطبيق للسياسة التعلميَّة عند المشرع.

إنَّ للنظريَّة التعليميَّة عند المشرع جذورها الممتدة في عمق «النص» لكنَّ

المسلمين انقطعوا في عصورهم الأخيرة عن الارتباط بهذه الجذور، وتوقفوا لفترة طويلة عن متابعة الكشف النظري عن هذه المبادئ، فبقيت النظريَّة في مصادرها ساكنة في أقبية «النص» وهي بحاجة لمعرفتها وتطويرها، لذلك نرى أنَّ استئناف الدراسات النظريَّة مؤخراً لهذا الموضوع يساعد العقل المسلم على الوعي بهذه النظريَّة ويمنحه حماساً وعزيمة أقوى لتطبيقها في بيئتنا التربويَّة.

أهميَّة بحث الموضوع:

تنوعت بواعث اهتمامنا بهذا الموضوع الحيوي الذي يأخذ موقع القلب في النظريَّة التربويَّة الإسلاميَّة وقد حصرنا هذه البواعث فيما يأتي:

أولاً: وجود فراغ كبير في المكتبة العربيَّة الإسلاميَّة من الدراسات المهتمة بموضوع التعلم:

لعلَّ أول سبب دعانا للاهتمام بموضوع التعلم ودراسته من منظور إسلامي هو وجود فراغ كبير في المكتبة العربية الإسلامية من الأبحاث التي اهتمت بنظرية التعلم، وافتقار المكتبة العربية إلى دراسات مستفيضة وموسعة ومعمقة عن هذا الموضوع.

وعلى الرغم من توفر بعض الدراسات عن موضوعات عديدة من موضوعات النظرية التربوية الإسلامية، فإن النقص واضح في الدراسات التي عالجت موضوع التعلم، فهذا الموضوع لم يأخذ ـ بالتأكيد ـ مكانته اللائقة به في البحث التربوي الإسلامي، ولم يقدّر الباحثون المسلمون حيوية هذا الموضوع وأهميته وخطورته.

إنَّ ندرة الأبحاث التربوية الإسلامية في نظرية التعلم يدفع بالباحث المسلم إلى تسجيل خواطره حولها ما أمكنه ذلك، مستعيناً باجتهاداته الشخصيَّة في فهم النص التربوي الإسلامي، ومستفيداً من اجتهادات مبعثرة لعلماء الأمة بشأنها، فحتى ـ الآن ـ لم نعثر على دراسة متكاملة ومستفيضة عن هذه النظرية قام بها

أحد من الباحثين المسلمين المعاصرين، وأقصى ما بذله بعض هؤلاء الباحثين[١] أن تناولوا مبادئ نظرية التعلم وأصولها التربوية الإسلاميَّة في دراسة موجزة أو في جزء من كتاب يبحث في قضايا تربوية من وجهة نظر إسلاميَّة.

وكما يقال، فإنَّ خطوة الألف تبدأ من خطوة الميل الواحد، لهذا نعتقد أنَّ المحاولات العلميَّة السابقة والمحدودة في دراسة هذا الموضوع هي على الأقل خطوات أوليَّة ضروريَّة لكتابة نظريَّة إسلاميَّة ناضجة ومتكاملة وعصريَّة في قضيَّة التعلم والتعليم.

وأردنا إضافة جزء لسد النقص في البحث التربوي لموضوع التعلم والتعليم.

إنَّ العقل المسلم المعاصر يشعر بالدهشة عندما يرى أنَّ التربية الإسلاميَّة في العصور الوسطى وما قبلها عالجت موضوع التعلم باعتباره إطاراً نظرياً وتطبيقياً أساسياً في نظرية التربية الإسلاميَّة، وغفلت عن معالجته أغلب المؤلفات العربية المعاصرة، وقد أدَّى هذا التوقف عن المعالجة التربوية المستمرة إلى وجود فجوة علميَّة في تتبع دراسة هذا الموضوع.

ولكن رغم هذا الانقطاع غير الطبيعي في تجربة المسلمين التربويَّة فإنَّ الباحث المسلم يشعر بحاجته لبحث هذا الموضوع وإعادة صياغته في نسق جديد يتمشى مع ثقافة الإسلام الأصيلة والانفتاح على إنتاج الآخرين من الثقافة التربوية

---

(١) صدرت في هذا المجال بعض الأبحاث مثل بحث د. إحسان آنا عن «التعلم في القرآن» ودراسة محمد يحيى كمال العجيزي بعنوان «نحو نظرية إسلامية للتعلم» وما كتبه الشيخ عبدالرحمن النحلاوي عن التعلم بالاستدلال (أو التربية بالآيات) وقد طوَّره إلى كتاب يحمل العنوان نفسه، وبحث الأستاذ الدكتور فؤاد أبو حطب بعنوان: «نحو نموذج للتعلم المدرسي في النظام الإسلامي» وكتيب الدكتور حامد عبده الهوَّال عن: «التعليم والتعلم في القرآن الكريم ودراسة الشيخ محمد رضا فرها ديان عن أسس التربية والتعليم في القرآن والحديث»، وكتاب عبد الحليم الجندي بعنوان «المحاورة في القرآن الكريم» ودراسات أخرى تبين أثر القرآن الكريم في تنمية المهارات التعليمية مثل القراءة الجهرية والكتابة والإملاء، والنمو اللغوي والاستدلال.. إلخ.

المعاصرة، فالتعلم والتعليم باعتبارهما ركيزة العمليَّة التربوية لا يقفان عند حدود فترة زمنيَّة، وبالرغم من أنَّ فترة العصور الوسطى تعتبر أزهى عصور التربية الإسلاميَّة إلاَّ أنَّ ذلك ليس مسوغاً لهذا الانقطاع، ولعلَّ الشعور بالفجوة عند الباحث بين معالجة الموضوع في عصر سابق وإهماله ـ لعوامل عديدة ـ في عصره الراهن قد دفعه إلى محاولة البحث وإعادة المعالجة استكمالاً لجهد الآخرين من العاملين في ميدان التربية الإسلاميَّة، وهو يشعر بأن هذه المحاولة مجرَّد خطوة أولى على الطريق أو هي «جهد» المقل على حد تعبير بعض الباحثين.

وأدى هذا التوقف عن معالجة موضوعات التربية الإسلاميَّة بما فيها موضوع التعلم والتعليم إلى وجود فراغ كبير في المكتبة العربية الإسلامية، وأضحت مؤسساتنا الثقافيَّة والتربويَّة فقيرة الإنتاج في هذا المجال، وبخاصة أنَّ لهذا الانقطاع امتداداً طويلاً في عمق الزمن والتاريخ بالرغم من أنَّ عمليتيَّ التعلم والتعليم ظلَّتا مستمرتين في الواقع التربوي التقليدي عند الأمة في جميع مؤسساتها لا سيَّما في المؤسسات والمراكز التعليميَّة الدينيَّة، وكان من المنطقي بعد هذا التوقف والانقطاع أن يضعف العقل المسلم عن الإنتاج، فانعكس ذلك بالضرورة في فقر واضح للمكتبة العربية، بل اتجه العقل التربوي المسلم إلى استجداء الإنتاج التربوي للآخرين بدلاً من معالجة صحيحة للفراغ الذي عانت منه المكتبة العربية في هذا المجال.

وبغض النظر عن دوافع وأسباب ظهور «الفقر التربوي» المسلم في المكتبة العربيَّة فإنَّ هذا الفراغ الواضح كان دائماً أحد الأسباب التي تثير لدى الباحثين المسلمين الحاجة نحو بحث جاد لهذا الموضوع أو ذاك، لأنَّ هذا الفقر الذي أثمرته ظروف تخلفنا الحضاري يتحسسه العقل المسلم كتقصير لا ينبغي إهماله، فيدفعه هذا الشعور الحي المتدفق إلى بدء الجهد لتخطي هذا الفقر والعمل من واقع الشعور الداخلي بالمسؤولية الشرعية لإنجازه.

وهكذا فإنَّ الفراغ الكبير في الإنتاج التربوي المسلم الذي تعاني منه المكتبة

العربية والمسلمة يجعلنا نتحسس أمانة العمل ومسؤولية البحث لهذا الموضوع، وحاولنا لهذا السبب ـ بالإضافة إلى أسباب أخرى ـ المساهمة باجتهادنا الشخصي في دراسة هذا الموضوع الحيوي، عسى أن يكون هذا البحث خيطاً من الخيوط التي ينسجها العقل المسلم لسد هذا الفراغ أو التقليل من مساحته، فكما اتجه الجهد العلمي عند عدد من الباحثين المسلمين إلى التغلب على فقر الإنتاج المعرفي الإسلامي في مجالات عديدة كانت المكتبة العربيَّة تفتقر إليها، فإنَّ الأمل معقود أيضاً على جموع الباحثين في مجال التربية الإسلاميَّة لمحو هذا الفراغ وإزالة هذا الفقر، وتقديم اجتهاداتهم العلميَّة في استجلاء النظرة الإسلاميَّة لقضايا التعلم والتعليم، وهم بهذا الجهد لا يتغلبون فحسب على فقر المكتبة العربية من البحث التربوي الإسلامي في هذا الموضوع، وإنَّما يتغلبون على أسبابه ومصادره وتجفيف ينابيعه، فيساعدون على حل صعوبات منهجيَّة قد تواجه الباحثين لو استمر هذا الفراغ غير الطبيعي في التجربة التربوية الكبرى لهذه الأمة، فحل مشكلة الفراغ تنعكس إيجابياتها على إثراء المحتوى التربوي للنص التعليمي الإسلامي، وتذليل صعوبات البحث المنهجيَّة، وتهيئة فرصة التطبيق التربوي لمحتويات النص في الواقع.

ثانياً: الحاجة إلى معرفة النظريَّة التعليميَّة الإسلاميَّة:

والباعث الآخر الذي دفعنا إلى بحث هذا الموضوع هو ما كنا نعتقده من وجود المعالم الأساسيَّة للنظريَّة التعليميَّة التعلميَّة في بطون المراجع والمصادر التربويَّة الإسلاميَّة سواء قرآنيَّة أو نبويَّة أو تراثيَّة.

وخلال مطالعاتنا البحثيَّة المستمرة وجدنا معالم النظريَّة الإسلاميَّة في موضوع التعلم واضحة في كثير من نصوص التشريع التربوي الإسلامي في بطون المصادر فأصبح من الواجبات الشرعيَّة تتبع هذه المعالم وتنظيمها ثم صياغة دراسة موسعة عن نظرية التعلم بمفهومها الإسلامي عسى أن تسدي نفعاً للباحثين في حقل التربيَّة وعسى أن تسهم مع جهود الآخرين لحل مشكلة الفراغ في

المكتبة العربيَّة والتغلب على مشكلة فقر الإنتاج التربوي لدى الباحثين المسلمين في هذا العصر.

إنَّ المشرع الإسلامي يملك كما سيرى القارئ ـ لاحقاً ـ نظرية متكاملة في شأن المسألة التعليميَّة أسبق في وجودها التاريخي من النظريات التربويَّة المستحدثة[(١)]، والتي تحاول اليوم ترقيع نظامنا التربوي بأفكار شتات، وأنَّ هذه النظريَّة المدونة في المحتوى الداخلي للنص الإسلامي قد وجدت طريقها إلى التطبيق خلال تجارب تربويَّة سابقة عاشتها الأمة في عصور مختلفة وأثبتت خصائصها الحضاريَّة.

ومع أنَّ نظرية التعلم في النص الإسلامي هي دونما شك بديلنا الحضاري المتميز لهذا الشتات، ولهذا الاستجداء، إلاَّ أننا لا نقصد بالتأكيد الاستغناء عن تجارب الآخرين، والعناصر الإيجابيَّة في النظريات التربويَّة الحديثة، فالعلم تجربة إنسانيَّة تراكميَّة تخدم النص الإسلامي وتعين العقل المسلم على تفسيره وتأويله وأداء وظيفته في البيئة التعليميَّة.

وتتولد حاجتنا إلى معرفة نظريَّة المشرع التعليميَّة من عدة عوامل هي:

١ ـ وجود معالم هذه النظرية في بطون الكتب كما قلنا دون صياغتها بلغة جديدة مناسبة لثقافة العصر، فالغفلة عند الباحثين عن بحث النظريَّة الإسلاميَّة في التعلم أحد الأسباب التي دعتنا إلى بذل الجهد لمعرفة نظريَّة الإسلام التعلميَّة.

ومن الصعب على المثقف المسلم أن يظل سلبياً مع نظريَّة مقتدرة، وفعَّالة في تجربة تاريخيَّة تربويَّة، ويحرم العقل الإنساني من خصوبة عطائها بخاصة في زمن التراكم المعرفي على ثقافة الطرف الآخر.

---

(١) لا نقصد أن هذه النظريات لم تقدم للعقل الإنساني أفكاراً نوعية أثرت تجربته التربوية، بل إنها أسهمت في تربية القدرات العقلية، واهتمت بمستوياتها العليا على نحو لم يلتفت إليه علماء التربية المسلمون كما ينبغي.

٢ ـ إنَّ مبادئ وأصول النظريَّة التعليميَّة عند المشرع لم تعش في أجواء النص وإنَّما انتقلت إلى ترجمة عمليَّة وتجربة تربويَّة واقعيَّة، ويمكن للعقل المسلم المعاصر إحياء أية تجربة تربويَّة جديدة تستوحي مقوماتها من نظريَّة المشرع التعليمية، ومعنى ذلك أنَّ للنظريَّة التربويَّة الإسلاميَّة قدرتها على التفعيل الحضاري للذات المسلمة ووصلها بعمقها الحضاري ـ التاريخي الذي يجذِّر الهوية ويَمُدُّها في العمق.

٣ ـ إنَّ البشرية بحاجة للمبادئ التعليميَّة التي أقرها المشرع التربوي الإسلامي، ومن حقها التعرف عليها، وإذا أهملنا عرض معالم النظريَّة التعليميَّة وتفصيلاتها عند المشرع الإسلامي نكون قد أخطأنا في حقنا وحق الآخرين بخاصة أنَّ رواد النظريات التربويَّة الجديدة ادَّعوا أنَّهم قدموا سبقاً تربوياً في الكشف عن الأصول والمبادئ التي تنتظم عليها العمليَّة التعليميَّة، ولبيان جانب من الحقيقة المدفونة يجب عرض النظرية عرضاً أميناً وعلميّاً على الآخرين لمساعدتهم على معرفة رأي الإسلام التربوي دون تنكر للاجتهادات التربويَّة الجديدة التي قدمتها التربيَّة الحديثة.

٤ ـ تجدد «النية» عند بعض المهتمين بالشؤون الإسلاميَّة بأسلمة المعرفة والتعليم وربط المسلم المعاصر بالنظريَّة الإسلاميَّة التعليميَّة، وتأتي هذه الرغبة شديدة في النفوس بتأثير ما أصاب المسلمين من تخلف حضاري مدقع ما يزال تأثيره يعوق نهضتهم حتَّى الآن، ومحاولات إقصاء الإسلام المتعمدة عن التأثير في حياة المسلمين وبخاصة بعد موجة السيطرة النفسيَّة والحضاريَّة والثقافيَّة على المجتمع المسلم، وهذه المحاولة ـ أسلمة التعليم ـ رد فعل لمقاومة علمنة الثقافة والتربيَّة التي هي محور السلوك الإنساني.

ثالثاً: تحويل الفكر التربوي الإسلامي إلى واقع:

وتكمن أهميَّة البحث في هذه النظريَّة في ضرورة تحويل الفكر التربوي والتعليمي في الإسلام إلى واقع إجرائي.

إنَّ تعرفنا على الأسس التربويَّة الإسلاميَّة لعملية التعلم يمنح المربي المسلم القدرة على توجيه العلوم توجيهاً إسلامياً، وإعادة الثقة إلى الذات الحضاريَّة للمسلم، فالبحث العلمي لكشف الإطار النظري في الإسلام ليس ترفاً فكرياً، ولا يصب في فراغ، إنَّ أهميَّة النظريَّة التعليميَّة عند المشرع تتجلى في ربط الفكر التربوي المسلم ـ المستمد من نصوص القرآن والسنة واجتهادات العقل المسلم ـ بالواقع التربوي وتسخير مبادئ التعلم وأصوله واتجاهاته في بناء المناهج التعليميَّة وصياغتها وتأسيسها وتوجيه العلوم الاجتماعيَّة والكونية، وإثبات قدرة هذه النظريَّة على تنمية القدرات العقليَّة للفرد المسلم والرغبة في تنشيط هذه القدرات بمبادئ التعلم الإسلاميَّة التي أثبتت فاعليتها في التجارب التربويَّة للمسلمين خلال عصور الازدهار، وهي ـ حتى الآن ـ قادرة على تنمية هذه القدرات وتربيتها بما يتفق مع الأهداف العباديَّة التي تحرص عليها نظريَّة المشرع التعليميَّة.

فالبحث عن نظريّة المشرع الإسلامي في التربية والتعليم في غاية الأهميَّة لأنَّه ليس «ممكناً أن تكون هناك تربية إسلاميَّة، ونظام تعليمي إسلامي له ملامحه وفلسفته وأهدافه يعكس أيدولوجيَّة في المجتمع المسلم دون أن يكون هناك نظريَّة تربويَّة إسلاميَّة أو فكر تربوي إسلامي»[١].

إنَّ توجيه «النظريَّة» الموجهة لكافة العلوم كونيَّة أو اجتماعيَّة توجيهاً إسلامياً يساعد المربين والمعلمين المسلمين على الاستفادة من أسس النظريَّة في تحقيق الأهداف التعليميَّة، وبالتالي يتحقق الربط في ذهنيَّة المعلمين والمتعلمين المسلمين بين النظريَّة الإسلاميَّة للتعلم وبين هذه العلوم، ويتخلص العقل المسلم تدريجياً من مؤثرات الاستلاب الحضاري والانتقال إلى مرحلة أكثر نضجاً يسترد فيها العقل المسلم تميزه، وقدرته الإيجابيَّة على التفاعل مع معطيات الفكر العالمي بروح قائمة على الأخذ والعطاء لا الاستقبال وحده.

---

(١) د. حسن عبدالعال / كتاب التربيّة الإسلاميَّة في القرن الرابع الهجري ص ٩٦.

رابعاً: الحاجة إلى تأكيد الهويّة الحضاريّة للذات المسلمة المعاصرة:

وهناك صورة أخرى لهذه الأهميّة أشرنا إليها وهي أن البحث في النظريّة التربويّة ـ التعليميّة الإسلاميّة وكشف معالمها والإطار النظري لها ينطوي على قيمة حضاريّة كبيرة وعظيمة الأثر في سيكولوجيّة الفرد المسلم في زماننا وهي تأكيد هويته الحضاريّة المتميزة وإيقاظ إحساسه بالفعالية من جديد.

إنَّ مسلم اليوم يتفاعل في كل مؤسساته التعليميّة والتربويّة مع الإبداع الغربي، ويرى في بيئته التعليميّة أنَّ الغرب وحده الذي يقدم إبداعاته وإنجازاته وإسهاماته في ميدان التربيّة والتعليم وغيرهما، سواء من حيث ما قدمه العقل الغربي المبدع من كشف وتحديد دقيق لقواعد التربية الحديثة في هذا الميدان أو تعيينه لمبادئ التعلم وأصولها النفسيّة أو باختراع لا سابق له لأجهزة التعليم وتقنياته، ثم تسخيرها في خدمة الأهداف التعليميّة أو في تقديم نماذج متنوعة من البحوث والتجارب الميدانيّة التربويّة.

وفي هذه المعايشة والاتصال التربوي بين الفرد المسلم والإبداع الغربي لا يجد العقل المسلم اتصالاً بالنظريّة الإسلاميّة في هذا المجال إلاَّ بقدر يسير لا يسمن أو يغني من جوع، بل يرى انقطاعاً شبه تام بين الإنسان المسلم ونظريّة المشرع التعليميّة.

ويمهد هذا الاتصال مع فكر الآخرين والانقطاع عن فكر الذات إلى اختلال في حركة الذات المسلمة، حيث ينمو إعجاب المسلم بالإبداع الغربي وينمو معه إحساسه بالعجز تجاه الأيديولوجية التي يعيش بها، وفي هذا التفاعل المريض ـ غير المتوازن تزداد روح الاستلاب الثقافي والحضاري والنفسي، ويضعف إحساسه بالذاتيّة ويتراكم عجزه، وقد يتحول إلى أداة طيعة للغير يطوي في داخله استسلاماً مخجلاً أو تبلداً فكرياً إزاء الفكر التربوي الحديث الذي تعلمه، فلا ينقده إلاَّ بمنظار ثقافته المستلبة، ولا يحاوره إلاَّ في ظل تعدديّة ثقافيّة منتميّة إلى النسق التربوي للمتعلم الذي يذعن له بوعي أو بغير وعي.

ولكن الفرد المسلم الذي يدرس الأسس التربويَّة الإسلاميَّة إلى جنب إبداعات الآخرين التربويَّة، ويتعرف على نظم واتجاهات الفكر التربوي الإسلامي، يربي ذاته على معادلة متوازنة بين الأصالة والمعاصرة، فيتصل بالآخرين بثقة وفاعلية مقتدرة، وينمو في كيانه إحساس بالهويَّة الحضاريَّة التي تعزز انتماءه العقائدي، لأنَّ المسلم سوف يعرف من هذا الاتصال الثقافي الأصيل بالنظريَّة الإسلاميَّة في التعلم والتعليم أنَّ إسلامه قدَّم له إبداعاته التربويَّة التي ما تزال معتبرة حتى اليوم، وتؤكد عليها التربية الحديثة، وسوف يشعر بأن إنجازات الآخرين مفيدة وعظيمة، لكنه في الوقت ذاته يشعر بالنديَّة والتحدي، والفخر بأنَّه ينتمي إلى أيديولوجيَّة تدعو أصحابها إلى الإبداع في أي مجال.

ومع أنَّ التعرف على نظرية المشرع التعليميَّة تساعد على تأكيد الهويَّة الحضاريَّة للذات المسلمة المعاصرة، بيد أنَّ تأكيد المشرع الإسلامي على أهميَّة الاتصال الحضاري بين الأمم وبخاصةً بين المسلمين وغيرهم يحدث نوعاً من التوازن بين الأصالة والمعاصرة، ويراد من ذلك أن كشف هذه النظريَّة معناه انطلاقة حركة الذات المسلمة من أرضنا الاجتماعيَّة والثقافيَّة والعقائديَّة وهذه هي الأصالة، وأن تحاور التربية الحديثة والتراث التربوي الإنساني باقتدار وهذه هي المعاصرة، وبالتالي لا نكون مجرد مستقبلين نأخذ من غيرنا فقط، وإنَّما يريد المشرع أن نصنع مع أنفسنا ومع الآخرين تفاعلاً واسعاً نعطي فيه ونأخذ، مؤثرين ومتأثرين من موقع التميز والتفرد الحضاري، فاكتشاف معالم النظريَّة الإسلاميَّة في التعلم يعزز قيمة الذات المسلمة ويؤكد هويتها الحضاريَّة المتفردة، لأنَّه يفتح تواصلاً إيجابياً بين الذات والأيديولوجيَّة التي يدين بها، والتي تنطلق منها هذه النظريَّة وقيمها الثقافيَّة، فينمو لديه الشعور بالعزة، والإحساس بقيمة ذاته، وبمقدار ما ينجح الباحثون المسلمون في الكشف المقتدر الفعال لأصول نظريَّة المشرع التعليميَّة ومبادئها يكون قوة الإحساس بالذات وعزتها، لأنَّ هذا النجاح الإيجابي ينعكس على الذات المسلمة، فيغيِّر محتواها الداخلي ويحررها من

المشاعر المرضيَّة الناجمة عن تفرد التربيَّة الحديثة الغربيَّة بالإبداع التربوي، ومن وهم الشعور بالنقص إزاء التفوق الساحق للآخرين.

خامساً: قدرة النظريَّة التربويَّة الإسلاميَّة على حل المشكلات المعاصرة:

وثمَّة مسوغ آخر دفعنا للبحث في معالم النظريَّة التربويَّة الإسلاميَّة والإفادة الكاملة من نصوصها الأصلية وهو أنَّ هذه النظريَّة تمتلك مخزوناً تربوياً موثقاً، وتمثل فلسفة تربويَّة يمكن أن يسهم في معالجة موضوعيَّة لمشكلات التربيَّة المعاصرة في المجتمع الإنساني خاصة المسلم سواء من حيث تحديد أهدافها أو من حيث قدرتها على توظيف مبادئها التربويَّة في حل مشكلات إنسانيَّة قائمة الآن في عالمنا المعاصر أو تزويدها بالوسائل والآليات.

إنَّ النصوص التربويَّة الأصيلة التي شكلت النسيج المتكامل لنظريَّة المشرع هي نموذج فريد من علاج مشكلات التربيَّة والتعليم في عصور مختلفة، ومانزال هذه النصوص قادرة على المساهمة الفعَّالة في علاج هذه المشكلات، وبالتالي قد تساعد على حل الأزمة التربويَّة المعاصرة، وتحسين نوعية التعليم وخفض قلق الإنسان وتوتره.

لقد وضعت النصوص التربويَّة الإسلاميَّة يدها على حلول لمشكلات حقيقيَّة في مجال التعلم والتعليم تؤرق رجال التربيَّة في كل عصر، فعلى سبيل المثال اهتمت نظريَّة المشرع التربويَّة بمسألة إلزاميَّة التعليم، وتنظيم قواعد العلاقة بين المعلمين والمتعلمين، وبمعالجة مشكلة ضعف دافعية التعلم عند الأفراد، وبمسألة معاقبة الطفل من حيث الجواز وعدمه، وقد استغلت قدسيَّة النص الديني في التأثير على النفوس لتقويَّة هذا الضعف إلى مستوى النشاط المناسب لتكوين الخبرات التعليميَّة، وحددت مبادئ توجيه العمل التربوي ومساراته لحل المشكلات التربويَّة المختلفة في عصور متتاليَّة.

وما تزال هذه المشكلات قائمة في الميدان التربوي، ويمكن للتربيَّة

الإسلاميَّة التي ربطت التربيَّة بالدين أن تستثمره في علاج فعَّال لهذه المشكلات، فالدين أضمن الضوابط الموجهة للفكر والسلوك معاً، لأنَّه يحرك الإنسان من داخله طواعية واقتناعاً، فيمده بالنشاط التلقائي الحر.

والمأمول أن يكون لسلطان الدين تأثيراً فعالاً في تجاوز بعض مشكلات التربيَّة الآنيَّة التي تسبب للإنسان قلقاً عميقاً في مجتمعات شتَّى، وهو أمر يفيدنا في إحداث تغيير أو اتجاه أفضل نحو التعليم من خلال المعالجة التي تقدمها النصوص التربويَّة للنظريَّة الإسلاميَّة، فالنص الديني بما له من قدسيَّة مؤثرة في النفوس يوجه عقل المسلم نحو «تعليم» جاد من خلال دعوته الصريحة في التأكيد على «إلزاميَّة التعليم» واعتباره فريضة دينيَّة يثاب المرء عليها ويعاقب، فـ«الإلزاميَّة» الإسلاميَّة للفرد في مجال التعليم تستثير الوجدان والعقل، فيبدأ المسلم خطواته لتنشيط دافعيَّة التعلم لديه، ومعالجة مشكلة ضعف هذه الدافعيَّة.

إنَّ الإلزاميَّة ـ إذن ـ تثير الحماس وتوقظ جذوة الاندفاع نحو الحاجات المعرفيَّة، فيخفف هذا المبدأ التربوي الذي يقرره التوجيه الديني من مشكلة ضعف «دافعيَّة» التعلم لدى الأفراد، ويحملهم طواعية واقتناعاً وإيماناً داخلياً على القيام بواجب طلب «التعلم» والبحث عنه.

ذلك مجرَّد مثال على قدرة النظريَّة الإسلاميَّة التربويَّة على حل مشكلة تربويَّة ظلَّت على امتداد تاريخ طويل تؤرق الإنسان وتقلق مضجعه، وتستثير اهتمامات علماء التربيَّة.

كما أنَّ هذه المعالجة المقتدرة لنظريَّة المشرع التربويَّة تمثل في واقعها دليلاً على نجاح النظريَّة الإسلاميَّة في إثبات متميز للهويَّة الحضاريَّة للذات المسلمة، وتعزز ثقة الإنسان المسلم بإمكانيات المنهج التعليمي الإسلامي، ذلك أنَّ اقتدار النظريَّة التربويَّة الإسلاميَّة على حل بعض مشكلات التربيَّة المعاصرة يصنع في داخل المسلم إحساساً بالتميز، والشعور بالاقتدار على تخصيب الأفكار وتوليدها المستمر.

إنَّ في محتوى النص الإسلامي فلسفة تربويَّة أثبتت فعاليتها بالشكل الذي يرسخها كفلسفة وليس مجرد تيار أو أسلوب مقيد بفترة زمنيَّة أو بموقف تعليمي عابر.

وإذا كان هذا البحث قد قصد وضع المعطيات التربويَّة الحديثة في الميدان التعليمي في خدمة النموذج الإسلامي للتعلم والتعليم، فإنَّه قصد ذلك تطويع المنطلقات التربويَّة الحديثة بما يلائم الفكر الإسلامي وهو أمر يساعدنا على توظيف أفضل للفلسفة التربويَّة ـ التعليميَّة الإسلاميَّة في حل بعض المشكلات التربويَّة المعاصرة.

مفهوم النظرية التعليمية الإسلاميَّة:

في حدود معرفتنا المتواضعة ببعض الدراسات السابقة عن موضوع التعلم والتعليم في النظرية التربوية الإسلامية لم نعثر سوى عند عدد قليل من الباحثين التربويين المسلمين على تعريف للنظرية التعليمية الإسلاميَّة عند المشرع، فقد ركَّز عدد من الدراسات على تناول بعض مبادئ التعليم وأهدافه دونما تعريف دقيق شامل للنظرية التعليمية عند المشرِّع، ويمكن أن نجد مستقبلاً اهتماماً بالمصطلحات الأساسيَّة ـ السائدة في موضوعات التربية وفي صدارتها مصطلح «النظرية التعليمية» التي لا بد من تحديده في أية دراسة تناقشها مفصلة.

ومع تعذر عثورنا على مثل هذا التعريف المسبق في دراسات سابقة، حاولنا تحديد تعريف أو مفهوم «للنظرية التعليمية» لا نحسبه ملتزماً بالدقة العلمية الكاملة، لكنه على أقل تقدير سعي متواضع من الباحث لتجاوز هذا النقص.

إنَّ مفهومنا للنظرية التعليمية التعلمية ـ عند المشرع هو: «مجموعة من المبادئ والمفاهيم والتصورات التربوية المستمدة من القرآن والسنَّة الموجهة لسلوك الأفراد في المواقف التعليمية ولتقويم نشاط المتعلم والمعلم معاً بهدف ترشيدهما وتطوير قدراتهما، كما تنطوي النظرية على الأهداف والوسائل المستخدمة في العمليات التعليمية».

وعلى أساس هذا التعريف تشكل نظرية المشرع التعليمية بمبادئها وأساليبها، ووسائلها فقهاً واسعاً بالحياة وبقوانينها وبعلومها المختلفة وأساليب السيطرة عليها، وهي أيضاً فقه بالنفوس وقوانين بالسلوك، ودراية بالسنن الاجتماعية الضابطة لحركة المجتمعات الإنسانية وسيرها، ثم ترشيد خطوات الإنسان وفقاً لهذه المعرفة الشمولية.

وبالرغم من أنَّ للنظرية الإسلامية طابعها الأيدلوجي المتكامل والموجه للسلوك الإنساني تحت تأثير الأهداف العباديَّة، إلاَّ أنَّ مبادئ هذه النظرية ومفاهيمها وأصولها وأساليبها المنهجية ذات طبيعة علمية له دراية واسعة بالطبيعة الإنسانية لأطراف الموقف التعليمي وهما المعلم والمتعلم.

مصادر النظرية التعليمية في الإسلام:

يمكن بإيجاز حصر مصادر النظريَّة التعليمية ـ التعلمية عند المشرع الإسلامي في أربعة:

أولاً: القرآن الكريم:

ويشكل النص القرآني المصدر الأول للنص التعليمي للمشرع وهو رافده الأساسي الذي يستمد منه الباحث التربوي المسلم آراءه عن نظرية المشرع التعليمية، فالقرآن ينبوع المعاني والأفكار وهو المصدر الذي يساعد الباحث على تخصيب آرائه، وتوليدها، وعن طريقه ينسج خيوط نظرية الإسلام في الجانب التعليمي.

ثانياً: السنة النبوية الشريفة:

تمثل السنّة النبوية الشريفة لدى المسلمين المصدر الثاني للتشريع في كل مجالات الحياة وليس في الجانب التعليمي فحسب، وهي السند الآخر الذي يمد الباحث التربوي المسلم بالقدرة العلمية على إدراك نظري وتطبيقي للمسألة التعليمية عند المشرع.

إنَّ السنة النبوية الشريفة وعاء النظرية التعليمية الإسلامية بعد القرآن، وقد حفظ الصحابة رضوان الله عليهم هذه النظرية من خلال حفظ نصوصها، وشرحها، وبيان معانيها للناس، ولهم فضل تداولها في عمود الزمن جيلاً بعد جيل، وقد أعطى جهدهم مكانة عظيمة للسنة، بخاصة أنَّ بعض هؤلاء الصحابة ممن رافق الدعوة، وتكوين الدولة الإسلامية منذ بدايتها، فاكتسب من صاحب الرسالة ﷺ نسقاً شبه متكامل عن أفكار الإسلام وتعاليمه، وتقمص بعضهم دور الرسول ﷺ كمعلم، ودمج نفسه في مواقف تعليمية أغنت بلا شك النظرية التعليمية للمشرع الإسلامي، ونقلتها من إطارها النظري إلى واقع إجرائي نشأت في أحضانه تجربة تربوية واسعة المدى بين المسلمين.

كما تمكن الصحابة رضوان الله عليهم من تكوين جيل من العلماء والتابعين أسهموا في بيان معالم النظرية التربوية ـ التعليميَّة وحددوا مبادئها وأساليبها وأهدافها، وتركوا بصمات واضحة في باطن هذه النظرية على امتداد تاريخ طويل.

ثالثاً: نصوص أئمة أهل البيت عليهم السلام:

قدم الأئمة الراشدون على امتداد قرنين ونصف من الزمان نصوصاً متراكمة فسَّرت النص التعليمي الإسلامي وأثرت معانيه المأخوذة من مصدريه الأول والثاني وهما القرآن والسنة.

لقد صاغ هؤلاء الراشدون فهماً نوعياً ومتميزاً لمعالم النظرية بكل خطوطها الرئيسية العامة، وتفاصيلها، وجسدت نصوص عن أئمة أهل البيت عليهم السلام هذا الفهم الصحيح للتشريع التربوي ـ التعلمي عند المشرع الإسلامي، وكانت نصوصهم مرجعاً للمسلمين على اختلاف مذاهبهم.

كما أن الإثراء الفكري للمسألة التعليمية الإسلامية قد ساعد على صقل التجربة التربوية التاريخية للمسلمين التي امتدت زهاء ثمانية قرون متعاقبة، ولدت

عنها حضارة عملاقة لم يستطع بعض رجال الحضارة المعاصرة التنكر لدورها الإبداعي، حيث اندمج الأئمة من أبناء الرسول ﷺ ـ كرواد فكر متميزين ـ في تنمية ثقافية واسعة خاصة في عصر الإمامين الباقر عليه السلام وابنه الصادق عليه السلام فتأثر المسلمون بجهدهما، وتحوَّل الفكر التعليمي النظري للإسلام إلى تطبيقات جمَّة نمت بالتدريج في بيئات المسلمين ونسجت الواقع الحضاري العريق للتجربة التاريخية التي عاشتها أمتنا، وما نزال نتنفس عبق عطرها حتى الآن.

ومن المؤكد أنَّ الباحث التربوي المسلم لا يمكنه تجاوز هذا الإثراء الفكري الذي قدَّمه الأئمة عليهم السلام في عرض النظرية التعليمية الإسلامية، فقد ساعد جهدهم الفكري والتطبيقي على توليد متجدد للأفكار، وتخصيب مستمر للعقل المسلم.

رابعاً: اجتهادات علماء التربية المسلمين:

تراكمت المعرفة التربوية لعلماء المسلمين على امتداد ثمانية قرون متصلة عاشت فيها الحضارة الإسلاميَّة أزهى فتراتها، وكانت اجتهادات العلماء في مختلف فنون المعرفة هي إحدى أقوى المصادر الذي تدفقت منه هذه المعرفة، وأدَّى إلى تطبيق فعَّال لمبادئ النظرية التربوية ـ التعليمية وأساليبها في حدود الدائرة الزمنية التي ملأت نشاط العلماء في تجربتهم التربوية التاريخية.

ومن الصعب على باحث مسلم يعيش في زمن متأخر عن هذه التجربة التربوية الضخمة أن يعزل نفسه عن الاجتهادات التي قدمها علماء التربية المسلمين في شكل نصوص، ومؤلفات، واجتهادات معرفية خصبة جعلت من الفكر التعليمي للإسلام مقتدراً في مشروعه الحضاري الواسع الممتد من لحظة ولادة الدولة الإسلامية حتى الآن، وإن تراوح ـ على امتداد هذا الزمن بين قوة حيناً، وضعف حيناً آخر.

مرجعيَّة الفكر التربوي للنظريَّة التعلمية عند المشرع:

يركز هذا البحث في دراسة النظريَّة التعلميَّة للمشرع الإسلامي على «النص» الإسلامي فهو المرجع الموثق الذي يعتمد عليه الباحث المسلم في صياغة الإطار النظري لبحثه أو تنظيم النسق الفكري له.

أ ـ معنى النص:

عدد بعض علماء اللغة العرب معاني كلمة «نص» الواردة في المعاجم اللغويَّة، فذكر ابن منظور في لسان العرب تنوع معنى هذا اللفظ مثل رفع الشيء، وجعل بعض الشيء على بعضه، وأظهر الشيء ودفع الدابة في السير وحثها، والنص أيضاً بمعنى الإسناد والتحقيق والتوقيف، وهو كذلك التعيين على شيء ما، ومنتهى الأشياء ومبلغ أقصاها، وهو أيضاً بمعنى الإدراك ومنتهى بلوغ العقل وتحريك الشيء وإقبال الشعر على الجبهة، وله دلالات أخرى[١].

ويقول هذا العلاّمة اللغوي عن تحديد المعنى الإسلامي للنص: «وقول الفقهاء، نص القرآن، ونص السنَّة، أي ما دلَّ ظاهر لفظهما عليه من الأحكام».

فالنص الذي نقصده إذن هو «نص القرآن» الذي نسميه الآية القرآنيَّة الكريمة، وهو أيضاً «نص السنة النبويَّة» الشائع في ثقافتنا بالحديث الشريف وما يحملان من الأحكام والمفاهيم والتوجيهات، ويمكن أيضاً إدخال النص المنسوب لأئمة أهل البيت أو لصحابة الرسول، وقد يبدو النص في شكل «خطبة» أو دعاء «أو قول موجز» أو «رسالة» أو «أبيات شعر» أو قول مأثور عن صاحبه أو قائله.

ب ـ الوظيفة التعليمية للنص:

تتنوع أهميَّة «النص» الإسلامي وقيمته التربويَّة، ويمكن أن نشير في عجالة إلى بعضها:

---

(١) لسان العرب لابن منظور.

١ ـ يقوم النص الإسلامي بتحديد الأحكام الشرعيَّة وبيانها وتوضيحها للناس، وهذه المهمة أبرز وظيفة تعليميَّة للنص، إذ ينطوي على الإطار النظري لمحتوي الأحكام الشرعيَّة الموجهة للسلوك في كافة أشكاله وأنماطه.

٢ ـ يمثل النص كما سنلحظ لاحقاً تدريباً عملياً يفسح المجال أمام المتعلم المسلم لتنمية قدراته العقليَّة كالحفظ والفهم والتحليل والنقد والاستنتاج والمقارنة وإدراك العلاقات ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف، والتدرج، والتسلسل الزمني، فالنص يمثل نشاطاً عملياً لإنماء هذه القدرات الذهنيَّة.

وفي هذا البحث جعلنا شرح النص وفهمه وتحليله أساساً للتعلم إيماناً منا بأن عملية شرح النص هي عملية شاملة تحوي في داخلها استعدادات طيبة لتدريب الفرد على المهارات والعمليات الذهنيَّة المتنوعة أساسيَّة وفرعيَّة، دنيا وعليا، كالاستماع والقراءة والكتابة [مهارات لغوية] ومثل مهارات الفهم والحفظ، والتحليل والتركيب والنقد والتقويم وإعادة صياغة أفكار النص بلغة الشخص نفسه والتأليف بينها من جديد، والقيام بعملية الربط والمقارنة بينها ونقدها، فإنماء هذه الإمكانيات العقليَّة تجعل للنص قيمة تربويَّة.

ويتعلم بالإضافة إلى ذلك قواعد التفكير العلمي ومهاراته كالبحث بموضوعيَّة وإقصاء النوازع الشخصيَّة في البحث، والتدقيق وتنميَّة قدرات المتعلم أو الباحث على التعميم واعتماد البرهنة والتدريب على عمليَّة الاستدلال.

٣ ـ ينطوي النص التربوي في القرآن والسنة على ثروة لغويَّة، واحتوائه على عدد كبير من المصطلحات والمفاهيم ومفردات اللغة والأساليب المنسجمة مع بعضها.

ويترافق ثراء المعنى مع وفرة المعنى أيضاً، أي خصوبة كبيرة من الأفكار والمعاني وقابليتها للتطبيق وملاءمتها لإمكانيات الذات البشريَّة، فالنص الإسلامي التعليمي مقيد بأهداف ومحدد بوسائل للتدريب على حفظ وفهم وتطبيق المادة

المتعلمة مثل اكتساب المهارات ومعرفة الأهداف وإدراك معايير ومبادئ التعلم الجيد والتعلم غير الجيد.

٤ ـ وظيفة النص الإسلامي [بوضوح] في المجال التعلمي المراد وهي ضرورة تحديد الجانب التعليمي الذي يهدف النص إلى تغطيته كتعلم [جانب لغوي] أو التدرب على فنون السباحة والسبق والرماية [جانب حركي] أو تنمية مهارات عقليَّة أو معرفة قواعد بحث [جانب علمي] أو غيرها من المجالات.

٥ ـ طالما أنَّ المشرع الإسلامي جعل من النص «مادة علميَّة» عملية فإنَّه وجَّه النظر إلى ضرورة الملاءمة بين النص والعمليَّة التعليميَّة التي وضع لخدمتها، ويتم ذلك عن طريق:

أ ـ مطابقة بين محتوى النص والأهداف التعليميَّة التي حددها المشرع التربوي المسلم.

ب ـ خدمة النص للمجال التعليمي الذي ينتمي إليه كما أوضحنا، فإذا كان «النص» عبادياً محضاً كالتدرب على الصلاة، فإنَّ «نص الصلاة» ومهاراته الحركيَّة ينميان المجال الروحي عند الفرد، وهكذا بالنسبة لكل مجال على حدة، والحوار «الإبراهيمي» الذي نصَّ عليه القرآن[١] نموذج للبحث العقائدي بقواعد علميَّة تبدأ بتحسس المشكلة وتنتهي بحل لها كما سنبين ذلك لاحقاً.

ج ـ يركز النص التعليمي على الملاءمة بين «محتواه» وبين إمكانيات المتعلم وقدراته وحاجاته المتنوعة فكرية أو وجدانيَّة أو حركيَّة، وكذلك الملاءمة بين حجم النص [من حيث الطول أو القصر، الصعوبة أو السهولة] مع تلك الإمكانيات للمتعلم من جهة، ومع المدة الزمنيَّة المخصصة لفهمه وشرحه.

٦ ـ تتحدد قيمة النص أيضاً بكونه عمليَّة تفاعليَّة مكونة من ثلاثة أطراف هي:

---

(١) انظر سورة الأنعام رقم الآيات ٧٤ ـ ٧٩.

أ ـ طرف يصدر عنه النص [القرآن أو النبي أو غيرهما].

ب ـ وطرف آخر يستقبل النص وهو [المسلم بوجه عام].

ج ـ محتوى النص ذاته.

وبين الأطراف الثلاثة يتم التفاعل المتبادل مباشرة أو بطريق غير مباشر، ويتم الحوار بين النص والواقع، فيؤدي هذا التفاعل إلى إحداث التعلم وحل مشكلات الواقع التعليمي أو التخفيف من وطأتها على الأقل.

القيمة المنهجيَّة للنص:

١ ـ يعين النص الإسلامي المنهج المناسب لدراسة محتواه وموضوعه، فإذا كان محتوى النص وموضوعه ذا طبيعة تاريخيَّة اختار الباحث المنهج التاريخي لدراسة موضوعه كأن يدرس «المضامين» التربويَّة في القصة القرآنيَّة، وحين يكون محتوى «النص» قابلاً لفرضية علمية صالحة لبحث تجريبي كان أنسب مناهج البحث لدراسته هو المنهج التجريبي كما سنرى في الفصل الثالث الذي يتناول مناهج البحث في دراسة موضوعات التعلم والتربيَّة الإسلاميَّة، ومن ذلك الحديث المشهور: «لا يلدغ المؤمن من جحر مرتين» فهذا النص يشير إلى التعلم الاشراطي من مرة واحدة، ويمكن للباحث تطبيق خطوات البحث التجريبي على مضمون النص، وهكذا فإنَّ النص الإسلامي يحدد منهج البحث بحسب طبيعة الموضوع نفسه الذي احتواه في داخله.

٢ ـ يساعد النص على تحديد الأهداف التعليميَّة، وكذلك يحدد وسائل وأساليب البحث حسب نوع التعلم [أو طبيعة الموضوع] فعندما يكون للنص مضمون تاريخي، فإنَّ أدوات «الباحث» تختلف عن أدواته وهو يبحث في موضوع تجريبي.

٣ ـ تمتاز النظريَّة التعليميَّة عند المشرع الإسلامي بتنوع النصوص ووفرتها كما سيجد ـ القارئ ـ ذلك في موقع لاحق من الدراسة، وأعطى هذا التنوع قيمة

أو دلالة منهجية، فقد فسح المجال لتنوع في استعمال مناهج البحث بحسب طبيعة كل موضوع أكد عليه النص.

٤ ـ يعتبر النص مصدراً أساسياً للمحتوى التعليمي في نظريَّة المشرع، وهو مرجعيَّة فكريَّة أساسيَّة يركن إليها الباحث في فهم آراء المشرع التربويَّة، ويحتل مكانته اللائقة به في العمليَّة التعليميَّة لكل المواد الدراسيَّة تقريباً، خاصة اللغات والإنسانيات والآداب بالرغم من أنَّ العلم الحديث قد أمدَّ المؤسسة التربويَّة بعدد من الوسائل غير المكتوبة، فتكنولوجيا التعليم أضافت وسائل وأدوات وأجهزة مساعدة، لكن ما يزال النص معتمداً في كل هذه الدراسات، وهو كونه موثقاً يشكل مرجعيَّة التفكير عند المسلم إلاَّ أنَّه بحاجة لاكتشاف طرق ومناهج لتطوير عمليات فهمه وتحليله كما فعل ذلك د. أحمد القاضي باستخدامه أجهزة المراقبة الإلكترونية في دراسة تأثير النص القرآني على وظائف أعضاء الجسم البشري[١].

٥ ـ تعتمد منهجية دراسة النص على:

أ ـ اختيار النص المناسب لطبيعة الموضوع الذي يدرسه الباحث، وفي هذه الخطوة يقوم الباحث بتجميع النصوص التي يستعملها في تفسير مشكلة بحثه.

ب ـ يقوم الباحث التربوي المسلم بعمليَّة تجزئة «النص» أو ربطه بنصوص أخرى بحسب طريقته المنهجيَّة في الدراسة.

ج ـ يمكن للباحث إثارة عدد من الأسئلة كفرضيات يحاول إثباتها، ويساعده محتوى النص على هذه المهمة العلميَّة، وقد قمنا باستنباط عدد من الأسئلة الافتراضيَّة من محتوى الحديث السابق الذكر: «لا يلدغ المؤمن من جحر مرتين» كما سيأتي في الفصل الثالث.

ويحاول الباحث ما أمكنه السير بالنص من قدرة عقليَّة دنيا هي الفهم، ثم

---

(١) انظر مجلة النفس المطمئنة، العدد ١٩، السنة الخامسة سنة ١٩٨٩م.

يرتقي تدريجياً من خلال التساؤلات والفرضيات والمحاورة المباشرة مع الواقع أو موضوع البحث إلى قدرات عقليَّة عليا وأكثر تعقيداً.

د ـ ترتكز منهجيَّة دراسة النص على أساسيات فهم «النص» التعليمي، واستيعاب معانيه وتفكيك وحداته الأساسيَّة ثم إعادة تركيبها والتأليف بين تلك الوحدات لمعرفة المبادئ والأسس العامة والقوانين التي تتحكم في السلوك التعليمي الذي يؤكد عليه النص، لأنَّه من المتعذر على الباحث أن يوجد جهداً علمياً جاداً يتناول موضوعات تربويَّة دون استخدام التحليل للكشف عن المكونات الأساسيَّة والأوليَّة للأفكار الواردة في بطن النص ومتنه وردِّها إلى عناصرها البسيطة المكونة لها، فيحاول الباحث انتقاء «النص» المطلوب الإفادة منه ثم ينطلق منه الباحث كنقطة بدء كبرى ثم يسير التحليل خطوة خطوة ليصل إلى العناصر الأوليَّة ليزيد الموضوع وضوحاً وتفسيراً تتطابق فيه الأفكار الرئيسية للنص مع أفكاره الفرعيَّة، ومن الممكن للباحث أن يستعين بأدواته المساعدة على فهم النص وإدراك معانيه.

وكذلك يتعذر على الباحث التربوي المسلم القيام بمهمة تحليل النص التعليمي دون استخدام متساند للقدرات العقليَّة الأخرى وبخاصة العليا منها، فهذا التساند يدفع بعجلة «البحث» خطوات إلى الأمام.

* * *

ومع أنَّ دراستنا اعتمدت في أغلبها على تحليل المحتوى الداخلي للنص التعليمي الإسلامي إلاَّ أنَّه من الصعب علينا تجاهل الوعي التربوي بمبادئ التعلم عند المربين المسلمين في فترات تاريخيَّة وتجاهل تطبيقاتهم لهذه المبادئ، لأنَّ المربين المسلمين أنفسهم اعتمدوا على اجتهاداتهم في فهم النص والوعي بمبادئ النظريَّة التعليميَّة عند المشرع، وأضافوا إلى الفهم النظري تطبيقات للنظريَّة على امتداد التجربة التربويَّة في المجتمع الإسلامي.

وكما أصبحت دراسات الغزالي والطوسي وابن خلدون والقابسي والعبدري والنراقي تاريخاً تربوياً لهذه النظريَّة فإنَّ أيَّة دراسة معاصرة عن هذا الموضوع أو غيره من موضوعات التربيَّة الإسلاميَّة ستكون أيضاً تاريخاً في عصر آخر بعد أن طوي الزمن نفسه، ومع ذلك لن يتجاهل المهتمون بالإنتاج التربوي المسلم هذه الاجتهادات لأنها تجمع بين فهم «النص التربوي» في القرآن والسنة وبين تطبيقاته في الواقع.

إنَّ المعرفة تراكميَّة يضيف بعض العلماء جهداً على جهود غيرهم كلَّما اتسعت دائرة الزمن، فالمتوقع أن يضيف المعاصرون علماً جديداً أو وعياً جديداً بمبادئ النظريَّة على جهود السابقين وهكذا دواليك.

إنَّ جزءاً كبيراً من الإنتاج التربوي للمفكرين المسلمين ثمرة حوار بين النص والواقع، فإذا استجدت مشكلات جديدة في البيئة التربويَّة والتعليميَّة عند المسلمين اتجه المفكرون إلى النص لمحاورة الواقع وتفسير معضلاته بما يناسب الظروف المستحدثة، وكلَّما كان المحاور «باسم النص» قادراً على فهم صحيح للنص وإدراك مضامينه وأدواته في معالجة المشكلة التي تواجهه كان الحوار بين النص والواقع أكثر فعَّالية في حل المشكلات التعليميَّة وتعزز قدرة النص الإسلامي على محاورة الواقع التربوي، ولنأخذ مثالاً على ذلك.

حين يقرر النص القرآني مبدأ «تفريد التعليم» لأنَّ لكل فرد طاقة عقليَّة، فإنَّ توجيهات المشرع التربوي الإسلامي تترك كيفية تنفيذ هذا المبدأ لاجتهادات المربين المسلمين حسب الإمكانيات المتوفرة في كل عصر سواء كانت إمكانيات علميَّة مثل توفر وسائل كشف وقياس الذكاء والقدرات العقليَّة عند المتعلمين وتصنيفهم وفقاً لنتائج هذا القياس أو من حيث توفر عدد المعلمين أو عدم توفره، أو من حيث توفر غرف الدراسة أو نقصها أو من حيث إمكانيات ماديَّة أخرى.

طرق تحليل النص ودراسته:

توجد ثلاث طرق لتحليل النص:

١ ـ الطريقة التجزيئية:

وتسمى أفقيَّة، وهي طريقة تقليديّة تفسر النص بخاصة القرآني جزءاً جزءاً وفق تسلسل أفقي متصل فإذا فرغ المفسر القرآني من تحليل آية معينة انتقل إلى الآية اللاحقة.

وتركز طريقة التحليل التجزيئية على شرح معاني النص جملة جملة، أو فقرة فقرة بحسب تتابعها في متن النص نفسه، فيتوسع الباحث المسلم أو المفسر القرآني أو المفسر للنص النبوي خاصة إذا كان مطولاً ـ في توضيح مقاصد النص وبيان معانيه بأسلوب أفقي، وقد سيطرت هذه الطريقة على عمليَّة تفسير النص القرآني(١).

٢ ـ الطريقة التوحيدية [التحليل الموضوعي](٢):

وتسمى طريقة التحليل «الموضوعي» للنص، وهي أيضاً طريقة كلية تقوم على أساس وحدة الموضوع وترابط معانيه وتساندها في نسق فكري موحد عن موضوع معيَّن، وتكون هذه النصوص متباعدة أو متقاربة وفق مواقعها في القرآن أو في كتب الحديث المعتبرة عند المسلمين، وقد دعا أئمة أهل البيت إلى اعتماد هذه الطريقة.

وتقوم طريقة التفسير الموضوعي للنص القرآني على أساس وحدة الموضوع، فيستعين الباحث أو المفسر بنص معين لفهم نص آخر، وكلَّما كان متمكناً من هذه الطريقة أعانته النصوص على المعالجة التحليليَّة القائمة على إدراك العلاقات بين أجزاء الموضوع وعناصره، كأن يفسر الباحث آية بآية أخرى، أو يفهم مقطعاً من آية معينة بمقطع آخر من الآية نفسها، فيحاول مثلاً فهم الآية

---

(١) هناك مناهج مختلفة في تفسير النص القرآني.

(٢) دعا المفكر الشهيد / السيد محمد باقر الصدر إلى هذا النوع من تحليل النص الإسلامي في كتابه التفسير الموضوعي للقرآن الكريم، الذي عالج موضوع السنن التاريخية في القرآن الكريم.

(٢١٩) من سورة البقرة بآية أخرى رقمها (٦٧) من سورة الفرقان أو فهم الآية (١٢٤) من سورة البقرة بالآية (١٣) من سورة لقمان.

لقد حدَّد الإمام علي عليه السلام حلاً لمشكلة أخلاقيَّة بتفسير نص قرآني بآخر، فعندما ولدت امرأة طفلاً لم يبلغ شهره التاسع شك زوجها، فرفع الأمر إلى الخليفة الراشد عمر بن الخطاب رضي الله عنه، فتدخل الإمام علي لإيجاد حل لها. فقرأ آية ﴿وَحَمْلُهُ وَفِصَالُهُ ثَلَاثُونَ شَهْرًا﴾[1]، ثم طرح [٢٤] شهراً حدَّدها الله تعالى للفصال والرضاعة، لتبقى مدة «الحمل» ستة أشهر، فقرأ آية أخرى هي: ﴿وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ﴾[2] وفي رواية أخرى قرأ عليه قوله تعالى: ﴿وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَن يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ﴾[3].

بعد أن ربط الإمام علي عليه السلام النصوص القرآنيَّة مع بعضها في هذه المسألة وضح الحكم وعرف «الخليفة» رأي المشرع الإسلامي في مدة «الحمل» وفترة «الرضاعة» وذلك بعد أن حدَّد القرآن الكريم في أحد نصوصه مدة (٢٤) شهراً للرضاعة، وبقيت (٦) أشهر للحمل.

وفي النص القرآني رقم «٧٤ حتى ٧٩» من سورة الأنعام حدَّد المشرع الإسلامي وجهة نظر معرفيَّة موحدة على أساس وحدة الموضوع، فقد بينت هذه الآيات خطوات التفكير السليم الذي تبدأ بالإحساس بالمشكلة ثم تنتهي بالحل، وجسَّد الحوار الإبراهيمي هذه الخطوات المتتابعة، وكوَّنت وجهة نظر موحدة حول موضوع معين وهو موضوع عقائدي حول البحث عن الخالق.

الخطوة الأولى: الإحساس بالمشكلة وتمثلت في البحث عن الخالق.

الخطوة الثانيَّة: الفرضيات التي انطلق بها سيدنا إبراهيم لحل المشكلة وتمثلت في عدة افتراضات.

---

(١) سورة الأحقاف، الآية: ١٥.
(٢) سورة لقمان، الآية: ١٤.
(٣) سورة البقرة، الآية: ٢٣٣.

أ ـ افترض بأنَّ «الخالق» «كوكب» قال تعالى: ﴿فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ ٱلَّيْلُ رَءَا كَوْكَبًا﴾[١] لكنه لم يطمئن إلى سلامة هذه الفرضيَّة فألغاها لأنَّ الكوكب أفل ﴿فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَآ أُحِبُّ ٱلْأَفِلِينَ﴾[٢].

ب ـ وافترض فرضاً آخر بأنَّ «القمر» ربه عندما ﴿رَءَا ٱلْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَٰذَا رَبِّى فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِى رَبِّى لَأَكُونَنَّ مِنَ ٱلْقَوْمِ ٱلضَّآلِّينَ﴾[٣].

ج ـ وبعد خطأ الفرضيَّة الثانيَّة صاغ افتراضاً ثالثاً، قال القرآن: ﴿فَلَمَّا رَءَا ٱلشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَٰذَا رَبِّى هَٰذَآ أَكْبَرُ فَلَمَّآ أَفَلَتْ قَالَ يَٰقَوْمِ إِنِّى بَرِىٓءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ﴾[٤].

الخطوة الثالثة: يلاحظ أنَّ سيدنا إبراهيم يختبر فرضياته. وهي التي يمكن تسميتها بمرحلة «اختبار الفروض» والتأكد من صحتها.

الخطوة الرابعة: اكتشاف الحل ومعرفة «الإله» الحقيقي الذي لا يفنى ولا يأفل، هذا الاكتشاف تفسير نهائي لنتائج الحوار الإبراهيمي، حيث استقرَّ قلبه عند نتيجة نهائيَّة حاسمة عبَّر عنها النص القرآني: ﴿إِنِّى وَجَّهْتُ وَجْهِىَ لِلَّذِى فَطَرَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ حَنِيفًا وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ﴾[٥].

إنَّ النص القرآني نص تعليمي موحد النظرة، بدأ بإثارة مشكلة عقائديَّة، ثم انتقل إلى جمع البيانات وصياغة الفرضيات، وتحقق سيدنا إبراهيم من كل واحدة ثم وصل إلى تقرير «الحقيقة» ومعرفة الحل.

هذا النص نموذج قرآني يدلنا على طريقة المشرع في تحليل النص على أساس وحدة الموضوع وتفسيره وتحليله بنص آخر، وهو أيضاً نموذج للتعلم

---

(١) سورة الأنعام، الآية: ٧٦.
(٢) سورة الأنعام، الآية: ٧٦.
(٣) سورة الأنعام، الآية: ٧٧.
(٤) سورة الأنعام، الآية: ٧٨.
(٥) سورة الأنعام، الآية: ٧٩.

الحسي المتدرج القائم على الاستدلال العقلي والتفكير الحسي والنظر في خلق الله بأساليب حسيّة.

أمّا في النص النبوي، فالطريقة التوحيدية القائمة على فهم وتفسير الموضوع موحداً فهي أيضاً معتمدة، حيث يجمع علماء الحديث نصوص السنة في أبواب مخصوصة على أساس اشتراكها في موضوع معيَّن، ويمكن للقارئ أن يفتح كتب الحديث ليجد الأحاديث مصنفة على أساس وحدتها في موضوع معين، وترتيبها في باب محدد.

٣ ـ الطريقة المزدوجة:

هذه التسمية من اقتراحنا، ونقصد منه أنَّ محلل النص يجمع بين الطريقة التجزيئية وبين الطريقة الموضوعيَّة، وقد عمل بهذه الطريقة «صاحب الميزان في تفسير القرآن»[١] حيث فسَّر النص القرآني وقام بتحليله على أساس تفسير آية آية وفق تسلسلها في الكتاب المجيد، ثم يختار الآيات الأخرى المتباعدة أو المتقاربة فيفسرها بجنب الآيات التي يقوم بتفسيرها بهدف تكوين وجهة نظر موحدة حول موضوع معيَّن.

يقول العلأمة السبحاني:

«هذا النمط من التفسير ـ يقصد تفسير القرآن بالقرآن ـ كما يتحقق بالتفسير الموضوعي، أي تفسير القرآن حسب الموضوعات، يتحقق كذلك بالتفسير التجزيئي، أي التفسير حسب السور، سورة بعد سورة، وهذا تفسير الميزان، قد كتب على تفسير القرآن بالقرآن، لكن على حسب السور دون الموضوعات، فبين إبهام الآية بآية أخرى»[٢].

مشكلات التعامل مع النص:

واجهتنا أربع مشكلات تخص النص:

---

(١) العلامة المجدد السيد الطباطبائي.
(٢) مجلة رسالة القرآن / العدد الأول ص ٢٩.

أولاً: مشكلة وجود النص:

حشد المشرع الإسلامي عدداً ضخماً من نصوصه التربويَّة ليسمح للعقل المسلم بتكوين رأي موحد ومنظم عن موضوعات الحياة، وبخاصة أن مسألة العلم والمعرفة يعتبرها المشرع حاجة معنويَّة أساسيَّة لا سقف نهائي لها، وقد نزل فيها أول نص قرآني حدَّد فيها المهارات العقليَّة الأساسيَّة وهي سورة العلق، ثم جاء النص القرآني الثاني من حيث النزول وهو آية ﴿نٓ وَٱلْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ﴾[١] وذلك لتأكيد أهميَّة البدء بتنميَّة المهارات العقليَّة الأساسيَّة باعتبارها روح التدين وقطبه ومفتاح بناء الحياة وتعميرها.

وفي الغالب نلحظ أنَّه يتوفر العدد الكبير والمناسب من النصوص التربويَّة الإسلاميَّة في معالجة الخطوط العامة وبعض الجوانب التفصيليَّة لمسألة التعلم والتعليم، ولم نجد ـ لله المنة والشكر ـ في هذا الجانب صعوبة كبيرة سوى البحث عن هذه النصوص والعثور عليها من مصادرها الأساسيَّة، بيد أنَّ باحث هذه الدراسة يقر بأنَّه واجه صعوبة أكبر في العثور على نصوص إسلاميَّة تعزز ما يريد إثباته عند دراسة بعض الجوانب التفصيلية أحياناً.

وقد تعود هذه الصعوبة المحدودة إلى مدى كفاءة الباحث في فهم النصوص المناسبة والملائمة أو إلى مقدار نشاطه في تتبع النصوص في مصادرها، فهذه المهمة تحتاج إلى باحث وعالم متمكن له دراية واعية بالإسلام، وبعامة النظريات التربويَّة الحديثة المتنوعة، فاجتماع «علم الباحث» بالتشريع التربوي في الإسلام، والإحاطة بنظريات الفكر التربوي الوضعي الحديث يغني فكر الباحث ويثري قدراته العلميَّة ويسمح له بحركة أفضل في صياغة القالب الفكري للنظريَّة التعليميَّة لدى المشرع الإسلامي، وتحديد جوانب التشابه والاختلاف بين نظرية المشرع الإسلامي ونظريات الفكر التربوي الوضعي.

إنَّ النصوص في المسألة التعليميَّة كثيرة، وكل ما يحتاجه الباحث هو

---

(١) سورة القلم، الآية: ١.

تجاوز كسله وتبلده، والسعي بعزيمة للعثور على هذه النصوص وتجميعها وترتيبها وتصنيفها واستخدامها جيداً وتفسيرها بلغة تناسب الجو التربوي الذي يحدده المشرع الإسلامي من جهة، وبما يتلاءم مع الثقافة التربوية المعاصرة لكي يجمع المسلم بين الأصالة والمعاصرة.

ومسألة توفر النص التعليمي له أهميَّة كبيرة في صياغة الأفكار العامة والتفصيلية للنظرة الإسلاميَّة في قضايا التربية والتعليم ومشكلاتها، لأنَّ وفرة النص يساعد الباحثين على بلورة هذه الأفكار والاجتهاد في بيانها، والعكس تماماً.

فالباحث المسلم يتحرك في داخل أجواء النظرة الإسلاميَّة في هذا الموضوع أو ذاك من خلال النص وما طواه في داخله من معانٍ، وما يمتلكه الباحث من قدرة على تحليل الأفكار وتفسيرها، ولم نواجه كما قلنا ندرة في النصوص سوى في بعض الجوانب التفصيلية، وفي نطاق محدود أيضاً، أمَّا الخطوط العامة للنظريَّة التعليميَّة للمشرع فقد وجدنا وفرة ضخمة في النص، وقد ساعدتنا هذه الوفرة على إنجاز هذه الدراسة والتعرف على بعض ملامحها ومبادئها وأهدافها، وهي كذلك تطوي في داخلها قابلية للكشف الجديد إذا توفر لباحث مسلم إمكانيات عمليَّة أفضل ودراية أوسع بالمعرفة التربويَّة الإسلاميَّة والوضعيَّة معاً.

ثانياً: مشكلة وثاقة النص:

يعتبر القرآن والسنة النبوية الشريفة مصدران رئيسيان للفكر التربوي الإسلامي، وهما ـ أيضاً ـ الوعاء الذي يجمع النصوص كلِّها ولذلك نجد النص إمَّا:

أ ـ قرآني يعتبره المسلم نصاً متواتراً قطعياً وموثقاً، ولا جدل حوله بين جموع المسلمين قاطبة سوى في فهم مضمونه ومحتواه الداخلي، ولا يمثل النص القرآني للباحث المسلم أية مشكلة من هذه الناحيَّة، أي من ناحيَّة الوثاقة.

ب ـ أمَّا النص «التعليمي» الآخر، فمأخوذ عن السنن النبويَّة أو غيره من النصوص التربويَّة المنسوبة للأئمة الهداة أو الصحابة أو العلماء المجتهدين، وهذا النص يخضع لقواعد الجرح والتعديل للتأكد من سلامته ومعرفة ما إذا تعرض

للتدليس والتشويه والحذف والزيادة، وهو يتراوح بين صحيح وضعيف ومتواتر وآحاد . . الخ.

لذلك يحتاج النص التعليمي النبوي إلى عمليَّة فحص يقوم بها علماء الإسلام الذين لهم دراية متمكنة من علم الحديث وعلم الرجال، وقواعد وأصول علم الجرح والتعديل، وذلك ليقوموا بمهمة تمييز النص الصحيح عن النص الضعيف.

إنَّ صحة النص ووثاقته يحل بالنسبة للباحث مشكلات عديدة، فيشعره بالطمأنينة في معالجة مشكلات بحثه، ويعمِّق إحساسه، وإحساس القارئ بأصالة الفكر التربوي في الإسلام، ويسمح له بالتحليل بموضوعيَّة، ويجنبه التناقض بين محتويات النصوص، ويمده بثروة لغويَّة تمكنه من متابعة التحليل بدقة والتعبير عن الأفكار بألفاظ أو لغة متماسكة.

ثالثاً: مشكلة فهم النص:

ونعني بذلك قدرة الباحث على فهم مضمون النص ومعرفة معانيه، وقدرته على استنباط الدلالات التربويَّة التي أقرها المشرع من باطن النص ومحتواه الداخلي.

وقد أحس الباحث من بداية جهده في هذه الدراسة بهذه المعاناة، ووضح لديه أنَّ المشكلة ليست في ندرة النص أيضاً أو صعوبة العثور عليه فحسب، وإنَّما يحتاج البحث التربوي إلى فهم جيد للنص يمكن الباحثين من تحليله وتفهم معانيه واستيعاب دلالاته.

لقد ذكرنا من قبل أنَّ الباحث التربوي المسلم ـ بخاصة في المسائل التعليمية ـ لا يعاني كثيراً من مشكلة وجود النص التعليمي إلاَّ في نطاق ضيق ومحدود، فالجهد المركز الذي يبذله الباحث قد يحل هذه المشكلة أو يخفف حدتها ـ ولكن يعاني بدرجة أشد من مشكلة أخرى هي «فهم النص» كما أراد القرآن أو كما ابتغى الرسول الكريم.

إنَّ كلمة «النص» عاكسة لمعناه، ولا بد للباحث التربوي المسلم من توفير شروط مسبقة تمكنه من عمليَّة «فهم النص» كامتلاكه لثروة لغويَّة معقولة أو يوفر في نفسه بعض القدرات العقلية العليا، أو التجرد من الأهواء وتحرير نفسه من الذاتيَّة، وتأكيد غلبة العقل والتفكير العلمي، والتعمق في فهم البواعث والملابسات، وعدم الأخذ بظواهر الأمور واعتماد البرهنة والدليل، فهذه بعض الشروط التي تمد الباحث المسلم بقدرة أفضل على فهم معاني «النص» واستيعاب دلالاته التي يستبطنها النص في كلماته، ومفرداته اللفظية الداخليَّة.

ويفترض في معالجة أيّة مشكلة ألاَّ تكون مرجعية الباحث في ذلك هو العثور على «نص» فقط أو على «كلمات» متماسكة يضعها في الموقع الذي يريده، وإنَّما يحتاج النص لباحث مقتدر يتأمله ويرصده ويسبر أغواره، ويرصد أفكاره الداخليَّة، ويفهمه، ويتأوله، وإعطاء رأي جديد يعزز قدرة النص في التأثير على سلوك الإنسان، ويجعله فعَّالاً في عملية حوار مع الواقع للكشف عن حقيقة من حقائق الحياة.

إنَّ النص الإسلامي يبقى «ثابتاً» خاصة القرآني ما بقي للإسلام وجود، ولكنَّ عملية فهم النص تتحرك بتحرك العقل الإنساني بخاصة المسلم وقدرته على الإبداع، وتؤثر على بناء النسق الفكري للنظرية الإسلامية في التعلم وتنظيمها، وتطبيقها في الحياة الإنسانية.

لقد تمكن علماؤنا رحمهم الله جميعاً في تجربة تربوية طويلة وممتدة في عمق التاريخ الإسلامي من التعامل بجدارة مع النص من خلال فهمه وتفسيره وتوظيفه في تنمية المجتمع المسلم، وبالذات في المجال التعليمي الذي هو أداة المجتمع المسلم في التنمية، ومدخلها الكبير.

لكن هذا التعامل المقتدر توقف مؤقتاً بتوقف عملية الإبداع الذهني والحضاري عند علماء الأمة ومفكريها منذ عصر الازدهار حتى بدء الثورة العلمية في أوروبا، وتأثر بالتأكيد «فهم النص» التربوي بهذا الانقطاع، وعقم إنتاجهم

بعده، حيث ندرت عملية التحليل للفكر التربوي المسلم، وبلغت مداها بانقطاع شبه تام للدراسات التحليلية للنص التربوي الإسلامي، وأدّى ذلك إلى وجود نقص حاد في مثل هذه الدراسات أو على الأقل ضعف الاتجاه التحليلي في الدراسة التربوية، وغلب عليها طابع النقل والتجميع والسرد التاريخي المكرور واجترار «الفكر» الموروث.

وقد أدت هذه الحالة إلى فقر شديد في الإنتاج التعليمي ـ التربوي بطريقة تعتمد تحليل النص، وأصبحت الانطلاقة مرة أخرى صعبة لأنّها تتحرك بلا قاعدة تحليلية متقنة لمضمون النص، وبلا فهم «متجدد» لمحتوى النص، وأثمر هذا الانقطاع صعوبة منهجية هي إضعاف قدرة الباحثين المسلمين على التحليل. وظلّ هذا الضعف متواصلاً حتى عصرنا، وإن بدت ـ الآن ـ محاولات فهم جديد للنص.

وعلى الرغم من العمق التاريخي للمنهج التحليلي المتبع في البحث التربوي عند المفكرين المسلمين، فإنّ هذا العمق توقف عند حدود فترة زمنية، وأصبح بيننا وبينه فاصل زمني طويل نسبياً عقم فيه العقل المسلم عن إنماء قدراته العقلية باستثناء قدرة الحفظ والاستظهار والتكرار، واجترار عقيم للموروث الفكري، فقد تتابع نمو هذه القدرة التي يعتبرها علماء التربية أدنى القدرات العقلية لدى الإنسان، أمّا القدرات الأخرى كالتحليل والنقد والتقويم وغيرها، فتراجعت إلى أدنى حد لها واستقرت عند خطوط متأخرة جداً، وانعكس هذا الإهمال في تربية القدرات على سير حركة البحث التحليلي للنص التعليمي عند المفكرين المسلمين سواء في مجال المعرفة التربوية أو في دوائر البحث الأخرى، وتأثر بالتأكيد فهم «الباحث» المسلم لمعاني النص، وضعفت لديه قدرة التأمل والاستقصاء والتأويل.

والعودة إلى طريقة تحليل «النص» ضرورة منهجية لإثراء الفكر التربوي المسلم المستوحى من نصوص القرآن والسنة، لكنّها في ظل هذا الفقر تشكل للباحث المسلم صعوبة منهجية بخاصة في هذه الفترة التي نعيشها، وما تزال

قدرات الباحثين المسلمين التحليلية في بداية تكوينها الجديد بعد غيبة طويلة، والمأمول أن تقوى هذه النزعة العلمية مستقبلاً، فتنعكس على وضع «النظرية» التعليمية الإسلامية لأنَّ نمو هذه النزعة يمكِّن المفكرين من إجراء دراسات تجديدية لاجتهاداتهم في فهم «النص» الذي هو أساس النظرية التعليمية لدى المشرع الإسلامي.

وأحسَّ باحث هذه الدراسة بأثر هذا النقص الحاد في الدراسة التحليلية للنص التعليمي، فهو قد بدأ «بحثه» وليس بين يديه سوى دراسات تحليلية محدودة، وهي في الوقت نفسه لم تقدم فهماً خصباً لمعاني «النص» وقد شعرنا على امتداد هذا البحث بهذه المعاناة رغم بعض الدراسات التحليلية السابقة عليه، إلاّ إنَّ النقص «الكمي» وفقرها «النوعي» سوف يترك أثره على قوة هذه الدراسة.

رابعاً: مشكلة استخدام النص:

ويراد من ذلك قدرة الباحث التربوي المسلم على الاستخدام الصحيح للنص، بحيث يضعه في مكانه المناسب من بحثه، فلا يكفي انتقاء النص الملائم للموضوع أو للفكرة المبحوثة، وإنَّما استكمالاً للجهد ينبغي وضع «النص» في المكان الذي يناسب الأفكار الذي يتناولها الباحث بالتحليل لأنَّ «النص» عنصر أساسي في عملية تحليل النص، لذلك يجدر بالباحث تجنب سوء «استخدام» النص في غير مكانه، كيلا يؤثر ذلك سلباً على بناء النسق الفكري للنظرية التعليمية التي يبحث عن أصولها ومبادئها وملامحها في باطن النص الإسلامي، فإنَّ خطأ الباحث في استخدام النص يعرض دراسته للنقد، ويعوق جهده في صياغة نسق فكري متكامل لنظرية المشرع.

وقد يضطره ذلك الاستخدام الخاطئ إلى اعتساف غير مسوغ للحقائق، وجبرها على نحو يلوي ذراع النص كيفما اتفق، ولا نبرِّئ بالتأكيد هذه الدراسة من الوقوع في خطأ كهذا، لكنه لو وقع لن يكون متعمداً، لأنَّ الخطأ «متوقع» في كل جهد، ومن المحتمل إخفاق هذه الدراسة من حيث وضع بعض النصوص في غير محلها.

إنَّ رغبتنا في الملاءمة الجيدة بين محتوى النص وأيّة مسألة تعليمية يعالجها بحثنا لا تمنع من ارتكابنا لهذا الخطأ العلمي، بيد أننا لا نحرص على المطابقة بين كل فكرة مستحدثة بنص إسلامي إلاّ بمقدار ما يستدعي الأمر ذلك، لأننا لا نشعر بحالة صغر أمام التربية الحديثة، ولا نحس بضرورة تأكيد أسبقية التشريع التربوي الإسلامي، وليس من أخلاقنا التنكر للاجتهادات التربوية عند الآخرين.

فالنص الإسلامي وضع الخطوط العامة لنظرية المشرع وكشف بوضوح للعقل المسلم الأصول والمبادئ والأهداف والوسائل، ثم ترك تفاصيل هذه الخيوط وكيفية تطبيقها واستعمالاتها للعقل المسلم في كل مكان وعصر وفقاً لاجتهاداته المتجددة المراعية للظروف القائمة والإمكانيات المتوفرة، فالمشرع أدخل مسألة التفاصيل ضمن دائرة الفراغ من التشريع التربوي الإسلامي.

لقد ذكرنا سابقاً أنَّ المشرع الإسلامي اعترف بعنصر «الفارقية العقلية» وترتب عليه إقرار واضح لمبدأ «تفريد التعلم» لكن التفاصيل تركها لتصرف المربي المسلم، يبتكر أدوات قياس الذكاء، ويصنف القدرات العقلية للأفراد، ويرسم خطة تربية هذه القدرات وكيفية تنميتها وتقويمها، وطرائق استثمارها والإفادة منها، وقد تدفعه حرية التصرف إلى الاستعانة بجهود الآخرين وإنتاجهم.

النص والعقل:

بعد هذا الوقوف الطويل مع النص وأهميَّته في صياغة نسيج المفاهيم، والمبادئ، والأساليب التربوية الإسلامية، لا نقصد من هذا التركيز على النص كمصدر أساسي للنظرية التربوية والتعليمية عند المشرع الإسلامي، تغييب المعرفة العقلية العلمية المستمدة من حركة الواقع، ولا نريد تحجيم دور العقل في بناء هذه النظرية وتطبيقاتها الميدانية، وذلك لأنَّ المشرع الإسلامي يقرر بوضوح وحدة الشرع والعقل والحس معاً.

ولا يحتاج القارئ إلى تذكيره بالنصوص التي تؤمن بهذه الوحدة، فالشرع

كما يقول الإمام علي عليه السلام عقل من الخارج، والعقل في نظره شرع من الداخل، ولقد آمنت بهذه الوحدة بعض الفرق الإسلاميَّة متأثرة بهذا الرأي، فإذا أردنا مثلاً معرفة الخير وجدناها مقررة في عقل كل عاقل، فقد رأت بعض الفرق أنَّ العقل هو السبيل الوحيد لإرشاد الإنسان خلقياً، وبه يستحق المدح والذم والثواب والعقاب، ولا خلاف في ذلك مع منطق الإسلام الأخلاقي وقواعده المعرفية والتربوية التي تقوم على تقدير العقل واستنتاجاته السليمة، إذ يقرر القرآن الكريم أنَّ النفوس البشرية جبلت على طبيعة مزدوجة تجمع بين التقوى والفجور، وجبلت على حرية اختيار الفعل «الفاجر» أو اختيار «الفعل» العبادي الصالح الملتزم بتقوى الله، فالإنسان على نفسه بصيرة، فتفلح نفسه ويزكو اختياره حين يختار «تقواها» وترتكس، وتخيب إذا «دساها».

ومن هنا ليس التركيز على فعالية «النص» تغييباً متعمداً للمعرفة العقلية، فكذلك أمر غير ممكن لأنَّ للعقل دور كبير في فحص النص وفهمه وكيفية استعماله وتطبيقاته في الحياة، إذ يقوم العقل ـ وهو عضد النص ومؤازره ـ بالتأمل في مضمون النص ودقة الملاحظة لمحتواه، وتأويله واستخراج معانيه واستنتاجها، والمواءمة بين النص والواقع، إذ يظل «النص» صامتاً، جامداً ما لم يتدخل العقل في فهمه وتطبيقه، وقد يكون النص عقبة في وجه حركة التقدم إذا تخلَّى العقل عن هذا الدور الأساسي، فإذا توجه العقل بإيجابية نحو «النص» وفهمه كما ينبغي التحما معاً، وصاغا معاً خيوط النسيج الثقافي للنظرية التربوية الإسلامية ودفعا ـ بالإنسان ـ خطوات حثيثة نحو الأمام، ولهذا كثرت النصوص التي تؤكد دور العقل في فهم النص أمثال: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَآ﴾[1] ونصوص عن التفكر والتدبر والنقد والاستنتاج، ودقة الملاحظة منتشرة في القرآن والسنة سيجد القارئ الكريم عدداً منها في تضاعيف دراستنا.

ولولا العقل لضعفت حركة النص في فهم الواقع الإنساني، ولتبلد الحس

(١) سورة محمد، الآية: ٢٤.

الإيماني والذهني عند الإنسان المسلم، ولما كان في تاريخنا شيء من الحضارة التي نعتز بها.

وعندما نشط «العقل» وأدّى دوره في فهم النص المنزل بالروح التي أرادها المشرع له في الحياة تمكّن المسلمون من بناء تجربة تربوية وحضارية متقدمة في مرحلة تاريخية لأنَّ العقل قام بمهمة كبيرة، فوجه النص نحو «الواقع» وحاوره وتأمله، وفهم مشكلاته وقدَّم حلولاً لها، فالحوار الجدلي بين النص والعقل صنع الوجود الحضاري للمسلمين، وأثبت من جهة أخرى الوحدة الوظيفية للشرع والعقل.

ومع أنَّ التجربة الإسلاميَّة لم تشهد تغييباً للعقل إلاً على مستوى أفراد وبعض الجماعات التي بالغت في فهم «النص» بطريقة جامدة، إلاً أنَّ الاتجاه العام للتجربة الحضارية الإسلامية قام على أساس «تفعيل النص» بفهم عقلاني، و«تفعيل العقل» بحس إيماني، فقد تحركا معاً في بناء هذه التجربة الحضارية التي انطلقت من ميدان «التعليم» وبقي فهم المسلم «للنص» عقلانياً متجرداً من زمن إلى آخر، يطابق كل منهما معنى الآخر.

الأحكام التعليمية للنظرية التعليمية الإسلامية بين الثبات والتغيير:

قسم المشرع الإسلامي أحكامه في كل مجال إلى نوعين.. أحكام ثابتة وأحكام متغيرة، وينطبق هذا التقسيم على أحكامه في المجال التعليمي أيضاً.

أ ـ الأحكام الثابتة:

تعني ثبات خصائص السلوك البشري.

وهي ضرورية لإشباع الحاجات الفسيولوجية والعقلية والروحية للإنسان مثل إشباع حاجته للطعام والشراب والمسكن، والبحث عن انتماء للجماعة، وحب الاطلاع ولذة التفكير، وإشباع حاجاته العباديَّة والجمالية والقيمية، وكقدرة الكيان البشري على التسامي بالإشباع والسيطرة عليه.

ب ـ والأحكام المتغيرة:

مرتبطة بأحوال الإنسان المتبدلة زمانياً ومكانياً، لذلك تراعي أحكام المشرع هذه الاعتبارات، فالمتغيرات التي لا بد منها، وهذا النوع من الأحكام متروكة لتبدل الزمان والمكان، وهما عنصران من العناصر الأساسيَّة التي تساعد على تشكيل حركة الإنسان الحضارية، لذلك يتركها المشرع لِوُلاة «الأمر» في مجتمع المسلمين يتصرفون فيها وفق مقتضيات المصلحة العامة للمجتمع المسلم، وفي ضوء الأحكام العامة الثابتة، حيث يأمر ولي الأمر جميع الاختصاصيين في الدولة الإسلاميَّة بتنظيم شؤونها المتغيرة في جميع مجالات الحياة الاقتصاديَّة والتربوية والسياسية وغيرها.

إنَّ الطبيعة البشرية متأرجحة بين خصائص ثابتة وأخرى متغيرة، فحاجة الإنسان للسكن ـ مثلاً ـ حاجة ثابتة في تكويننا البشري وطبيعتنا الإنسانية، وكل فرد بحاجة للمسكن الذي يأوي إليه ويخلد فيه للراحة والدعة والسكينة، ولكنَّ هذه الخاصيَّة الثابتة عبَّر عنها الإنسان بأشكال من الاستجابات التي تتبدل دائماً وفقاً لظروف المكان والزمان.

فالإنسان في ماضيه العريق بنى مسكنه بطريقة تختلف عن أسلوبه في بناء مسكنه في حاضره، وهو يبني مسكنه في الأماكن الجبلية بنظام مغاير لنظام البناء في الأماكن الزراعية أو الصحراوية أو الساحلية أو في الغابات أو في عمق المدن، وذلك لاعتبارات تخص ظروفه المكانية والزمانية.

ومع تغير أنماط التعبير عن بناء المسكن، إلاَّ أنَّها ظلَّت صوراً متنوعة، لإشباع حاجة ثابتة أساسيَّة في أعماق تكويننا الإنساني، وكذلك الحاجات الأخرى كالتعلم، فهو حاجة فطرية مركوزة في طبيعتنا نعبِّر عنها بصور عديدة، ومن هنا تتجه أحكام المشرع إلى الثوابت وتؤكد عليها حتى تستعصي على التبديل والذوبان، ولكن المشرع التربوي الإسلامي يترك مرونة كافية في حركة الإنسان لابتداع أساليب إشباع متنوعة لهذه الثوابت والتعبير عنها، وبالتالي يسمح المشرع

للعقل الإنساني أن يبدع ويبتكر، ويثبت قدرته على حل المشكلات ضمن دائرة واسعة خصبة يسميها بعض الفقهاء المسلمين بمنطقة الفراغ في التشريع الإسلامي.

إنَّ المشرع وضع منطقة فراغ في كل أنظمته المتفرعة عن تشريعه العام كله، فحدَّد في أنظمته السياسيَّة والاقتصاديَّة والجنائية والتربوية وغيرها أحكاماً ثابتة أراد الله لها عدم التبدل لحماية الإسلام من الذوبان الذي يواجه ـ عادة ـ كل عقيدة، ولإبقائه متميزاً يحمل في كل زمن ومكان سمة الأصالة والمعاصرة معاً، فيمنحه ذلك قدرة على الثبات والمرونة في الحركة ومواجهة التطور المعتاد في حياة الإنسان، ولهذا جعل المشرع لأحكام الثبات في أنظمته أحكاماً متغيرة داخل الأنظمة الرئيسية تسمح للتشريع بالمرونة الكافية، والاجتهاد الموجه لحل معضلات الإنسان في المجتمع المسلم.

فكما أنَّه في تشريع الإسلام الاقتصادي أحكام ثابتة لا تتبدل، قابلة للتغيير كأحكامه الثابتة في الربا، ومنع الاحتكار، وتأكيده على ثبات أنواع معينة للملكية، فإنَّه يحتوي أيضاً على أحكام متغيرة ضمن دائرة الفراغ لتنظيم المجال الاقتصادي للأمة، كابتكار أساليب جديدة لتنفيذ هذه الجوانب الثابتة مثل كيف يمكن لولي الأمر وللدولة الإسلامية أن تمنع احتكار السلع الضرورية في السوق؟ وكيف يتم تأسيس مصارف غير ربوية تسهم في تنشيط اقتصاد الدولة وتنمية المجتمع؟ وكيف يتم توزيع الأراضي البور على أفراد المجتمع لاستثمارها؟

والحال نفسه ينطبق على التشريع التربوي والتعليمي لدى المشرع، ففيه ثوابت لا تبديل لها، ومتغيرات تستجيب لتطور الحياة وتخضع لمقتضيات النمو الإنساني في المألوف.

فالثوابت غير ممكنة التعديل بأي حال، لأنها مرتبطة بخصائص وحاجات مركوزة وثابتة في طبيعتنا الإنسانية، وتتصل بقدرات فطرية جبلت عليها نفوسنا وبحاجات المجتمع الإنمائية التي تضمن له الحركة والبقاء، فهذه الثوابت مجرد

أصول ومبادئ وأهداف شاءت حكمة الله تعالى أن تناسب التركيبة الثابتة للآدمي سواء في هيئة أفراد أو جماعات أومؤسسات.

إنَّ للتشريع التربوي والتعليمي أحكامه الثابتة التي تستعصي على التبديل كالحاجة إلى التعلم حاجة ثابتة، لكن الإنسان يمكنه أن يعبِّر عن هذه الحاجة الثابتة بصور متغيرة، فيتعلم الأفراد تعليماً دينياً أو دنيوياً، وقد يتخذ التعليم صوراً أخرى، قد يكون تعليماً مهنيّاً أو تعليماً حسياً أو رمزياً أو تعليماً فردياً أو جماعياً، وقد يتعلم بالمحاكاة أو بتكوين استجابات اشتراطية أو بالمحاولة والخطأ، أو بنقد الآخرين أو بمشورتهم، وهكذا تظل الحاجة إلى «التعليم» ثابتة، لكن مظاهر وصور «التعبير» عنها متجددة، متغيرة.

وكذلك في الأصول والمبادئ والأساليب نماذج لهذه الثوابت والمتغيرات.

إنَّ كل المبادئ التربوية الإسلامية المنظمة لعملية التعلم، وكل الطرق والأساليب التي يتم بها اكتساب السلوك تنطوي على الثابت والمتغير في التشريع التربوي والتعليمي للإسلام، ولنأخذ أمثلة على هذه المعادلة بين الثابت والمتغير.

فمبدأ «الفروق» الفردية ومراعاة استعدادات المتعلمين له جانب في التشريع لا يمكن التخلي عنه لأنَّ الفارقية جزء من تركيبتنا الآدميَّة، ولكن في الوقت نفسه ينطوي هذا المبدأ على جانب متغير.

كيف يتم اكتشاف الفروق بين الأفراد في سماتهم وقدراتهم؟ وكيف يتم قياسها؟ وكيف يمكن مراعاتها للوصول إلى إتقان الخبرة المتعلمة لكل المتعلمين أو غالبيتهم؟ وكيف نصنع اتجاهاً نفسياً وذهنياً يساعد المربي على تصنيف «المتعلمين» على أساس الفارقية؟ وكيف يقوم المربي بتقويم التلاميذ مراعياً هذه الفارقية؟

تلك قضايا من شأن المجتهد التربوي المسلم باعتبارها ضمن دائرة الأحكام المتغيرة، وبمنطقة الفراغ التي تسمح للعقل المسلم بالتصرف فيها وقفاً للمستجدات التربوية المناسبة لكل زمان ومكان.

والسؤال، والحوار أسلوبان تعليميان، وأداتان للتقويم التربوي، بيد أنَّهما يطويان في داخلهما جانباً ثابتاً وجانباً آخر متغيراً، فقد أكَّد النص القرآني وكذلك السنة على ثباتهما في تعلم الخبرات وتقويم نتائج التعلم، لكنَّه ترك للعقل الإنساني واجتهاده حرية الكشف عن أنماط الأسئلة وتنويعها، وأتاح في الوقت نفسه فرصة معرفة واكتشاف أنواع الحوار[١] من باطن النص التربوي الإسلامي، وترك للعقل المسلم حرية استخدام هذا النوع من الأسئلة أو ذاك النمط من الحوار تبعاً لطبيعة الموقف التعليمي الذي يكون فيه المتعلم، وأبقى معرفة التفاصيل واكتشاف الجزئيات في دائرة الفراغ من تشريعه التربوي، فالمشرع التربوي الإسلامي ـ إذن ـ يشير بدقة إلى الثوابت، ويمنحنا كبشر حرية التدخل في نطاق المتغيرات.

والتعلم الذاتي هو الآخر مبدأ تربوي عام وأساسي تبناه التشريع التربوي الإسلامي، وحث عليه المشرع ما دام الإنسان على قيد الحياة، ولكن ترك المشرع للإنسان كيفية إشباع هذا المبدأ على ضوء الاعتبارات المكانية والزمانية، وعلى ضوء ما يستجد من أدوات التعلم ووسائله وأجهزته ومصادره.

وما دام المشرع جعل من فكرة «التعلم الذاتي» مبدأ تربوياً ومسؤولية شرعية، فإنَّ المسلم وفق هذا التوجيه ظل طوال عمر التجربة التربوية للمسلمين ملتزماً بهذه المسؤولية، لذلك بقي يبحث لنفسه عن طرق إشباع مناسبة، ومتنوعة لتحقيق «تعلم ذاتي» وهو أمر يتبدل من زمن لآخر، فسابقاً قد يكون الكتاب مصدراً أساسياً لهذا النوع من التعلم، بيد أنَّ العقل الإنساني اكتشف مصادر أخرى لإشباع حاجته للتعلم الذاتي كالفيلم المصور ناطقاً أو صامتاً، والتسجيل الصوتي، والحاسب الآلي، والحقائب التعليمية، والصحافة التربوية، والتلفاز، بالإضافة إلى وسائل الإشباع السابقة.

---

(١) انظر مثلاً دراسة الأستاذ عبدالرحمن النحلاوي عن الحوار في النص القرآني والسنة واجتهاده في اكتشاف تفاصيل هذا النمط التعليمي ومعرفة أنواعه وشروطه، وذلك في كتابه «أصول التربية الإسلاميّة وأساليبها».

وهكذا فإنَّ المشرع جمع بين الثابت والمتغير في أصول نظريته التعليمية والابتكار، ومبادئها وأساليبها، ومنح العقل التربوي المسلم الحرية في الاجتهاد، والابتكار، والمعادلة بين جانبي التشريع.. الثابت والمتغير.

الفصل الثاني

التعلُّم
مفهومه، شروطه، أهدافه

أولاً: تعريف التعلم:

اهتم علماء النفس التعليمي بتحديد مفهوم هذا المصطلح التربوي، وتنوعت محاولاتهم للوصول إلى معناه الدقيق، فقد عرفه جيتس، وجيلفورد، ومنن، وماكونيل، وكلفن، وودورث وعدد من العلماء العرب[١]، أمثال د. أحمد صالح زكي، ود. فؤاد أبو حطب، د. سيد خيري.

ومع هذا التنوع الذي قدمه هؤلاء العلماء في الصياغة اللفظية للمصطلح، فالملحوظ أنَّها تصب في مجرى واحد، وتنتظم كلمات «التعريفات» المختلفة في مفهوم مشترك تقريباً، وفي ضوء هذا الاتجاه يمكن القول إنَّ تعريفاً واحداً قد يعبر عن جميعها، ونظراً لهذا التماثل إلى حد كبير في تعريف التعلم انتقينا تعريفاً واحداً أو اثنين، فالتعلم في معناه العام المشترك خبرة ناتجة عن تدريب وممارسة معززة، وفعل هادف، وتغير شبه مستمر في أداء الفرد لاكتساب مهارة معينة في أي مجال من مجالات النمو الإنساني.

إنَّ التعلم الإنساني وليد استثارة تبدأ من الإحساس بمشكلة تفرضها أحياناً طبيعة النمو أو تتولد عن متطلبات الواقع، وينتهي بتكوين خبرة تستجيب لمبادئ النمو وقوانينه وتراعي مبدأ الواقع، ويمر الكائن الآدمي خلال فترة التعلم بمعاناة نفسية وعقلية بين ولادة «الإحساس» به وإتقان الخبرة.

وبواسطته يسعى الفرد لتحصيل المعرفة واكتسابها، وإضافة تراكميَّة

---

(١) انظر سيكولوجية التعلم والتعليم الإنساني ص ١١ ـ ١٢.

للخبرات الجديدة، فالتعلم في علم النفس هو «العملية التي يكتسب بواسطتها الشخص خبرات يستطيع عند استعادتها أن يقلِّل من جهوده، ويختصر طاقته، ويحسن التصرف في المواقف الجديدة»[(١)].

وقد عرفه علماء آخرون ـ وهو تعريف من أكثر التعريفات شيوعاً في كتابات علماء النفس التربوي ـ بأنَّه: «كل تغير شبه دائم في سلوك الفرد بفعل التكرار والممارسة المعززة»[(٢)].

وإذا تكرر نفس الموقف التعليمي للفرد فإنَّه يعيده بزمن أقل، وبأخطاء أقل أيضاً، فيزداد الإتقان ويتحسن سلوكه بصورة مستمرة ودائمة.

وإذا كان التعريف الشائع للتعلم يؤكد أنَّ: «لب التعلم هو التغيير الذي يطرأ على الأداء أو الاستجابة الظاهرة» فإنَّه كما يقول أحد علماء النفس التعليمي العرب ليس كل تغيير يطرأ على الأداء يدخل في باب التعلم، فمجالات التعب أو الوقوع تحت تأثير مخدر ألوان من التغير في الأداء الناتجة عن خبرة، ومع ذلك لا نعتبرها تعلماً، لأنَّ التعلم كتغير في الأداء تحت تأثير الخبرة أو الممارسة أو التدريب له صفة الدوام أو الاستمرار النسبي، وتشير إلى هذه الخاصية جميع المؤلفات في الميدان[(٣)].

ولكن التغير في السلوك هو في حد ذاته تغير في النضج والمثيرات البيئية، فما دام النضج وعناصر بيئة المتعلم لا تستقر على حال فإنَّ سلوكه في تغير مستمر، فالطفل مثلاً يبدأ نموه اللغوي بالمناغاة، وبعد أن يجتاز الشهر السادس ينطق عدة مقاطع لفظية لا معنى لها، ثم يتعلم بعد فترة وجيزة البدء بنطق كلمة أو كلمتين أو ثلاث.

---

(١) د. عبدالقادر، محمود، ود. فائق، أحمد / مدخل إلى علم النفس العام ص ١٦٤.
(٢) د. سيد خيري، محمد / علم النفس التربوي ص ١٢٥.
(٣) د. فؤاد أبو حطب، ود. آمال صادق / علم النفس التربوي (بتصرف) ص١٦١.

وخلال السنة الثانية من عمر الطفل يكون بمقدوره نطق حوالي عشر كلمات أو أكثر[١]، ويتهيأ الطفل في أواخر هذه السنة لتقليد أصوات الكبار المحيطين به وترديد بعض الكلمات التي يسمعها، ولكن في سن الثالثة ـ وبخاصة في أواخرها ـ يبدأ في تكوين جمل قصار يتراوح معدلها بين ثلاث وأربع كلمات[٢]، ويظل خلال السنتين الثالثة والرابعة يسأل عن معاني الكلمات المحسوسة ولكن نموه اللغوي يزداد تطوراً في الخامسة فيسأل عن معاني الكلمات المجردة ويتكلم بطريقة صحيحة، بل تكاد تستقر اللغة عنده وتثبت.

ويرى بعض العلماء أنَّ: «النمو العقلي يتطور إذا بلغ الطفل سن الخامسة وظهرت عليه بوادر التفكير المنطقي والاستدلال المجرد»[٣] ويقل ارتباط التفكير الحسي تدريجياً، كما يؤكد هؤلاء أنَّ الطفل الذي بلغ نهاية الثالثة من عمره يملك ثلاثمائة كلمة[٤].

وهكذا تتزايد حصيلة الطفل اللغوية، وتتزايد سيطرته على كتابة الكلمة واستعمالها بطريقة سليمة، وهذا كله ثمرة تغيير في نضج الأعضاء الداخلية الخاصة باللغة، فتسمح مع شيء من التدريب على النطق بتطور النمو اللغوي للطفل.

ومما لاشك فيه أنَّ تغيير النمو اللغوي للطفل وتطوره لم يحدث قط بمجرد حدوث تغير في النضج، لأنَّه إذا لم يقترن هذا النضج بتدريب على النطق فإنَّ الطفل لا يتعلم الكلام، وكما أنَّه يتأثر النمو اللغوي بتطور النضج الداخلي للأعضاء الخاصة بالكلام، كذلك يتأثر بالتغير المستمر في عمليات التدريب والتنشئة على مفردات اللغة واستعمالها نطقاً وكتابة، فالأم تعلم طفلها عند نهاية السنة الأولى كلمة «بابا، دادا» ولا تستطيع أن تدربه على استعمال وتكوين جمل

(١) د. عبدالمنعم المليجي / النمو النفسي ص ٩٤.
(٢) د. إبراهيم قشقوش / محاضرات في علم النفس النمائي ص ١٢٩.
(٣) د. عبدالمنعم المليجي / النمو النفسي ص ٩٤.
(٤) المصدر السابق ص ٩٤.

قصار، لكنها تفعل ذلك خلال السنة الثالثة ويستجيب لها بترديد مقاطع من هذه الجمل حتى يستقر على النطق بها في بدء السنة الرابعة، وهكذا فإنَّ التدريب على تعلم اللغة يتغير دائماً بمقتضى تطور النضج الداخلي للأعضاء الخاصة باللغة، وهذا ما أشارت إليه التوصية التربوية الإسلاميَّة للإمام الصادق عليه السلام[1] التي سنمر عليها ـ لاحقاً ـ في تضاعيف هذه الدراسة.

ثانياً: قابلية الإنسان للتعلم:

زوَّد الله تعالى عباده بـ«قابلية التعلم» والقدرة على اكتساب الخبرات، ومع أنَّ البعض منَّا يرى أنَّ كائنات حيَّة أخرى لها قابلية تعلم ـ بيد أنَّ نصيب الكائن الآدمي أوفر حظاً إلى حد كبير لدرجة جعلته مميزاً عن كل الكائنات، لهذا يمكن القول بأنَّ قابليَّة التعلم عند الكائن البشري هي أقدر القابليات على التعلم، التي تبدأ في عملها منذ لحظة الميلاد ﴿وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَـٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا﴾[2].

وعلى الرغم من وجود قابليَّة «التعلم» عند الإنسان بوجه عام، إلاَّ أنَّ هذه القابليَّة متفاوتة من شخص لآخر، وهذا التفاوت ضرورة لتنوع النشاط الإنساني وتحقيق تكامله، وتنوع «القابليات» جسر الترابط والتواصل والعلاقات بين بني الإنسان وأخيه.

لقد وجدت قابلية التعلم عند الإنسان منذ اللحظة التاريخية الأولى التي وجد فيها، ولعلَّ المواقف التعليمية الأولى في التاريخ البشري تشير إلى بدء فعالية هذه القابلية، من ذلك ما حكاه الله عز وجل للملائكة في قرآنه المجيد في سورة البقرة: ﴿فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَـٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَـٰدِقِينَ ۝٣١ قَالُوا۟ سُبْحَـٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ۝٣٢﴾[3].

---

(١) مكارم الأخلاق ص٢٢٢

(٢) سورة النحل، الآية: ٧٨.

(٣) سورة البقرة، الآيتان: ٣١ ـ ٣٢.

وفي الآيات من رقم ٢٧ حتى ٣١ من سورة المائدة يقدِّم النص القرآني موقفاً تعليمياً آخر، إذ نظر ابن آدم إلى الغراب يبحث في الأرض ليتعلم منه كيف يواري سوأة أخيه، قال ويلتي، أعجزت أن أكون مثل هذا الغراب، فأواري سوأة أخي، فأصبح من النادمين».

ويكشف الحوار بين الأخوين في سياق هذه الآيات عن مظهر لقابلية التعلم ونشاطها، فأحدهما يبين للآخر سبب تقبل القربان منه، وهو موقف عقلاني يدل على تعلم التمييز بين الحق والباطل.

بدأت قابلية التعلم في عملها كما توحي نصوص القرآن الكريم منذ بدء وجود الإنسان بتفعيل الحس والمشاهدة الحسيَّة، إذ تعلَّم ابن آدم نوع الخطأ الذي ارتكبه بملاحظة سلوك الغراب، ومطالبة القاتل أن يريه السلوك السوي ليتعلمه وهو «سلوك الدفن» لجسد أخيه الإنسان.

لقد تعلمَّ ابن آدم بالملاحظة معرفة جديدة، وتولد عن هذا التعلم إيقاظ إحساس فطري بالندم كامن في كيان الإنسان، لكنَّ سلوك الغراب ساعد على تنبيه هذا الإحساس عند الإنسان، لأنَّ الغراب استثار «بفعله» يقظة ابن آدم، ودفعه إلى الرغبة في محاكاة سلوكه بعد أن استثار تفكيره.

ويبين النص القرآني ـ إذن ـ الأمور التالية:

١ ـ بدء عمل قابلية «التعلم» منذ اللحظات الأولى للحياة البشريَّة.

٢ ـ يبين هذا الموقف التعليمي أنَّ تنشيط قابليَّة التعلم بحاستي السمع والبصر وتبادل الفكر واللغة، وذلك لاستثارة الديناميَّة التي تمتاز بها قابلية الإنسان على التعلم، وإن لم يذكر النص هذه الحواس بأسمائها، فإنَّ إيحاءاته غير المباشرة تشير إلى حاستي السمع والبصر كمنفذين أساسيين للمعرفة.

٣ ـ إنَّ التعلم تم بالملاحظة والمحاكاة ﴿فَبَعَثَ ٱللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِى ٱلْأَرْضِ لِيُرِيَهُۥ كَيْفَ يُوَٰرِى سَوْءَةَ أَخِيهِ﴾.

٤ ـ رافق قابلية «التعلم» استثارة وجدانية تمثلت في حالة «الندم» الذي عبَّر عنه القاتل عندما رأى «الغراب» يعلِّمه الخطأ ويرشده بالممارسة العملية إلى الفعل الصحيح.

٥ ـ تنشط قابلية التعلم في مواقف تفاعليَّة مع طرف آخر حتى لو كان غراباً، وبعبارة أخرى أنَّ القابلية نسيج من المثيرات والاستجابات تؤدي إلى تكوين خبرات معبرة عن عمل لهذه القابلية.

٦ ـ اكتشاف الخطأ دليل على رشد «العقل» الإنساني، فيكفي «بالمرء كيساً أن يعرف معايبه»[١].

٧ ـ أنَّ التساؤل والحوار والملاحظة والمحاكاة والقصة والإثارة الوجدانيّة أساليب تعليمية اعتمدها النص القرآني لتوضيح الموقف التعليمي الأول، كما ارتبط الحوار في هذا الموقف بصيغة الأسئلة المثارة، وتضمن النص على نهاية للحوار ونتيجة له، وهي جميعاً مظاهر لهذه القابلية.

وفي النص الإسلامي ـ قرآناً وحديثاً ـ إرشادات واضحة وصريحة إلى أمرين:

١ ـ أنَّ للإنسان قابلية ديناميكية مرنة على الإدراك والتعلم، وقد عبَّرت النصوص كثيراً عن هذه القابلية عند الإنسان، واعتبرته كائناً متميزاً له القدرة على الفهم، والمعرفة والإدراك، والشعور، والقدرة على اتخاذ القرار.

وتصف النصوص قابلية التعلم والإدراك لدى الإنسان بالديناميكية، والتنوع، فكل مخلوق عدا الإنسان له ذكاء محدود جامد رتيب لا يتطور كثيراً، فالنحلة التي تستطيع أن تبني خليتها بهندسة عجيبة لم تستطع حتى الآن أن تطور هذه الهندسة وأن تضيف عنصراً جديداً يجعل خليتها أكثر جمالاً، ولكن قابلية

---

(١) ميزان الحكمة، ج ٨ ص ٤٦٤.

الإدراك لدى الإنسان متحركة قابلة للنمو والرشد والتعديل المستمر، لهذا يجد الباحثون في علم الاجتماع والتاريخ وسائر الدراسات الإنسانية شواهد على أنَّ حركة التطور عند الإنسان وبخاصة في مجال التقنيات المادية تخطو دائماً للأمام وفي تغير صاعد، وهكذا في جوانبه المعنوية الأخرى.

وبسبب هذه القابلية الراشدة الديناميكية استحق الإنسان الاستخلاف، والتفوق على سائر المخلوقات الحيّة حتى المدركة فيها.

٢ ـ وتشير النصوص الإسلامية كذلك إلى أن هذه القابلية من صنع الله، وأنه تعالى هو معلم الإنسان. وعبر النص عن هذه المسألة في أكثر من آية: ﴿خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ ﴿٣﴾ عَلَّمَهُ ٱلْبَيَانَ ﴿٤﴾﴾[١]، وكذلك في قوله: ﴿ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾﴾[٢]، وفي قوله تعالى: ﴿وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا﴾[٣].

انطوت النصوص القرآنية السابقة على أمرين هما:

ـ قابلية التعلم عند الإنسان وقدرته على بذل الجهد لتعلم اللغة كما توحي هذه الآية.

ـ وأنه تعالى هو الذي زوّد الإنسان بهذه القابلية فتعلم أسماء الأشياء، وبهذا استحق تعظيمه على الملائكة، وأزال الله شبهة تميزه عنهم والسجود له.

إن قابلية التعلم من صنع الله وإرادته، فكما شاء سبحانه أن يخلق أشياء، وكائنات أقل ذكاء من الإنسان فكذلك شاء أن يخلق في الإنسان قابلية الإدراك، وأن يوفر له أدوات المعرفة والإدراك، كالحواس والخلايا الخاصّة بنشاط التفكير التي تجري في داخل المخ.

(١) سورة الرحمن، الآيتان ٣، ٤.
(٢) سورة العلق، الآيتان: ٤، ٥.
(٣) سورة البقرة، الآية ٣١.

وكذلك هيأ له إمكانية القدرة على الكتابة والقراءة ﴿وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَن يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ ٱللَّهُ﴾[(١)]، وقوله: ﴿نٓ وَٱلْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ﴾[(٢)]، وقوله: ﴿ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ ٱلْإِنسَـٰنَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ ٱلْإِنسَـٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾﴾[(٣)].

فالقابلية للتعلم والمعرفة والإدراك سواء كانت قابليته نفسية كالدافعية للتعلم أو الرغبة فيه، أو فسيولوجية أوعقلية كعمل خلايا الجهاز العصبي، والحواس هي من فعل الله تعالى كما أن الأفكار القبلية الفطرية المركوزة في داخل عقولنا هي أيضاً جزء من هذه القابلية الأصيلة في تركيبتنا الآدميَّة.

وثمة نقطة أخرى جديرة بالإشارة وهي أن الوحي نفسه هو مصدر تعلمنا لبعض الحقائق التي لا تخضع لحواسنا كالعلم بالملائكة، والجن، وتحديد صفات الذات الإلهية وتوضيح حقائق تاريخية هامة عن حياة الأشياء والأمم السابقة، فمن رحمة الله أنه لم يكتف بخلق قابلية التعلم لدينا، بل أماط اللثام عن حقائق نحن بحاجة لمعرفتها، وحدَّد مصدرها في نصوص دقيقة.

إن المشرع الإسلامي جعل العقل والحس والوحي أدوات الإنسان لتحقيق المعرفة، وهذا ما أشارت إليه نصوص عديدة:

﴿وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَـٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَـٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾[(٤)].

﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُو۟لَـٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا﴾[(٥)].

(١) سورة البقرة، الآية: ٢٨٢.
(٢) سورة القلم، الآية: ١.
(٣) سورة العلق، الآيات: ١ ـ ٥.
(٤) سورة النحل، الآية: ٧٨.
(٥) سورة الإسراء، الآية: ٣٦.

ولكن التعلم كما أشار النص التربوي الإسلامي له جانب بشري مؤثر، فكلما توفرت القابلية للتعلم نجد الآدمي يتعلم، ويكتسب بجهده البشري الخاص المعارف والقيم، ويطبق فنون المهن والصناعات العلمية المختلفة، فهذه الاستجابات التعليمية ثمرة جهده وصنعه الدؤوب، فلاحظ هذه النصوص التي تفرق بين فرد يستثمر قابلية التعلم وآخر يجمدها:

﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾[1].

﴿وَمَا يَسْتَوِي ٱلْأَعْمَىٰ وَٱلْبَصِيرُ ﴿١٩﴾ وَلَا ٱلظُّلُمَٰتُ وَلَا ٱلنُّورُ ﴿٢٠﴾﴾[2].

﴿وَعَلَّمْنَٰهُ صَنْعَةَ لَبُوسٍ لَّكُمْ لِتُحْصِنَكُم مِّنۢ بَأْسِكُمْ فَهَلْ أَنتُمْ شَٰكِرُونَ﴾[3].

﴿وَٱصْنَعِ ٱلْفُلْكَ بِأَعْيُنِنَا وَوَحْيِنَا﴾[4].

ثالثاً: العلاقة بين التعلم والتعليم:

حددت نصوص التشريع التربوي في الإسلام وأدبيات التربية المعاصرة شكل العلاقة بين التعلم والتعليم، وهو شكل لا تنافر فيه، وقائم على الوئام والوحدة المعرفية، فالتعلم والتعليم والتدريس من المفاهيم الأساسيَّة المتداخلة والمتساندة في اتجاه واحد.

إنَّ «التعلم» نشاط يقوم به الفرد لاكتساب سلوك أو فكرة أو انفعال أو حركة ما، فهو بذلك نشاط من جانب المتعلم، أمَّا التعليم Teaching فهو المهمة الملقاة على عاتق فرد أو موقف أو جماعة لمساعدة المتعلم على تحقيق هدفه، ويعتبر التدريس Instruction حالة خاصة من حالات التعليم، فهو نشاط تعليمي مقصور لذاته به أجهزة ومؤسسات تهدف من ورائه إكساب المتعلم معلومات ومهارات معينة.

---

(١) سورة الزمر، الآية: ٩.
(٢) سورة فاطر، الآيتان: ١٩، ٢٠.
(٣) سورة الأنبياء، الآية: ٨٠.
(٤) سورة هود، الآية: ٣٧.

ومن الواضح أنَّ التدريس بهذا الشكل تتدخل فيه عوامل ثقافية اجتماعية اقتصادية، ومن هنا ظهر في مجال علم النفس ما يسمى بنظريات التدريس أو التعليم وتبلور ما يسمى بعلم النفس التعليمي.

التعليم إذن هو الفعل المشتق من عملية التعلم، ويعني حدوث التعلم، أي إبراز المنبه في الوعي والشعور وحدوث الاستجابة الملائمة له، وهذا التعليم لا بد أن يتم عن طريق وسيط، فهو عملية ذات قطبين معلم ومتعلم وأحياناً تكون هذه العملية ذات قطب واحد، أي يعلم الفرد نفسه بنفسه فيكتسب الخبرة بنفسه، واتخذت عملية التعليم منذ القدم شكلين، ما يسمى بالتعليم الرسمي الذي يلتحق فيه الفرد بمعلم أو هيئة، والتعليم غير الرسمي، حيث يكتسب الفرد من مواقف الحياة المختلفة، ويطلق على هذين النوعين أيضاً التعليم المقصود وغير المقصود.

وقد اتخذ التعليم المقصود شكلاً محدداً منذ نشأة ما يسمى بالمدارس، وأصبح التعليم الرسمي هو التعليم في المدرسة، وقد أصبح القائم بالتعليم في المدرسة مدرِّساً، ومصدر كلمة تدريس هي «درس» بمعنى أن يصير الشيء مألوفاً للمرء، وأصبح المدرس هو الشخص الوحيد الذي يجعل الأشياء مألوفة ومدروسة للطالب أو التلميذ، ومن هنا نحن أميل إلى استخدام لفظ «تعلم وتعليم» ليشير إلى أوسع معاني هذه الكلمة، بينما استخدم لفظ مدرس وتدريس للعملية التعليمية التي تتم في المدرسة»[١].

التعلم نشاط يبذله «الفرد» لاكتساب معلومات وعادات ومهارات، وقد يكون كما قلنا ذاتياً يكتسبه الفرد بالاعتماد على ذاته وقد يتم بمساعدة الآخرين، أمَّا التعليم فهو نشاط يقوم به المعلم، ويتضمن كل الوسائل والأساليب والأهداف، والخبرات المعرفية والوجدانية والسلوكية، وكل الفعاليات التعليمية التي تتم داخل غرفة الدراسة.

---

(١) د. لطفي فطيم وآخرون / نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية ص٢٩٨ ـ ٢٩٩.

التعلم والتعليم لفظان متصلان ومتداخلان في العملية التربوية، وكلاهما وجه للآخر، فالتعليم جهد منظم ومخطط له وهادف غرضه الأساسي التأثير في سلوك الدارسين، وإحداث تغير سلوكي نتوقع حدوثه من هؤلاء الدارسين نتيجة مرورهم بنشاطات وخبرات يحتكون بها في الموقف التعليمي، ومفهوم التعلم هو عملية تغير في الأداء بفعل الممارسة المعززة، والتدريب الهادف الموجه.

إنَّ التعلم والتعليم عمليتان متلازمتان منذ خلق آدم عليه السلام، وهما استعداد وطاقة ونشاط تمكن بهما الإنسان من تبوأ المكانة الأولى بين الكائنات الحية، وقد تفوق الإنسان بهما على الملائكة وهم من أسمى مخلوقات الله تعالى، إذ باشر الإنسان مزاولة «التعلم والتعليم» منذ اللحظة الأولى من حياته، وقصَّ القرآن الكريم علينا هذه الممارسة لهما في الآيات (٣٠ ـ ٣١) من سورة البقرة.

ولعلَّ هذا التلازم بين اللفظين التربويين سبب إطلاق التربية الحديثة مصطلح «العملية التعليمية التعلمية» على كل ما يجري في البيئة المدرسية من نشاط تربوي، والتسمية تدل على التداخل والتكامل وارتباط كل منهما بالآخر في وحدة ثقافية، وتتفق التربية المعاصرة مع نظرية المشرع الإسلامي التربوية في تقرير هذا الارتباط والتداخل، وتستبطن أدبيات التربية الحديثة ونصوص التربية الإسلامية هذا التلازم، حيث يُلحظ من هذه الأدبيات، ومن هذه النصوص جمع اللفظين في سياق واحد، يبدأ النص التربوي الإسلامي أحياناً بلفظ «التعلم» قبل «التعليم» وبالعكس تبدأ نصوص أخرى باستخدام كلمة «التعليم» قبل التعلم.

وتدل كلمات «المشرع» التربوي الإسلامي الواردة في نصوصه الكريمة ما يدل على تلازم عمليتي التعلم والتعليم وتداخلهما في سياق علاقة تربوية صحيحة تعبر عن جدلية الإنسان مع إمكانياته العقلية المختزنة في ذاته أو لدى إنسان آخر، وهذه أعظم مظاهر قوة الإنسان، فكثيراً ما نجد في نصوص المشرع التربوي الإسلامي ـ حتى في داخل نص واحد ـ كلمات مثل: «تفقهوا، تعلموا، فقِّهوا، علِّموا عَلَّم، يَعْلَم، يُعلِّمه، علَّم، تعلَّم، يتعلَّم، يفقه، تَفَقَّهَ، اقرأ، علَّمك».

لنتأمل هذه النصوص:

يقول القرآن الكريم متحدثاً عن اهتمامه بالتعلم والتعليم وأدواتهما (القراءة والكتابة).

﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ ۝٢ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ۝٣ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ۝٥﴾[1].

﴿وَأَنزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ ۚ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا﴾[2].

﴿قَالَ لَهُ مُوسَىٰ هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا﴾[3].

وفي الأحاديث:

«تعلَّم علم من يعلم، وعلِّم عِلْمك من يجهل»[4].

«علِّم الناس عِلمك، وتعلَّم علم غيرك، فتكون قد أتقنت علمك، وعلمت ما لم تعلم»[5].

«أفضل الصدقة أن يَعْلَم المرء عِلْماً ثمَّ يُعلِّمه أخاه»[6].

«من الصدقة أنْ يتعلَّم الرجل العلم ويُعلِّمه الناس»[7].

«من عَلِمَ وَ عَمِلَ وعَلَّمَ عُدَّ في الملكوت الأعظم عظيماً»[8].

ويقول نص نبوي شريف «تعلَّم تعْلَم»[9].

ويتضمن النص السابق «تعلماً وتعليماً».

---

(١) سورة العلق، الآيات: ١ ـ ٥.
(٢) سورة النساء، الآية: ١٣.
(٣) سورة الكهف، الآية: ٦٦.
(٤) ميزان الحكمة، ج٦ ص ٤٨٥.
(٥) المصدر السابق ص ٤٧١.
(٦) المرجع السابق ج٦ ص ٤٦٩.
(٧) المرجع السابق.
(٨) المرجع السابق.
(٩) تحف العقول ص١٥٦.

فالتعلم يؤدي ـ كما يقرر النص السابق ـ إلى تكوين خبرات معرفية، ويتمثل ذلك في اكتساب المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات اللازمة، بيد أنَّ الاستعداد الفطري للتعلم لا يؤدي إلى «تعلم الإنسان» إلاَّ إذا تعرَّض «الخبرات التعليم» التي تنشط حواسه وعقله وتفكيره،وتزيد من وظائف العقل والحواس معاً، فقد أشار القرآن الكريم إلى هذه الحقيقة في الآية (٧٨) من سورة النحل، وآية (٣٦) من سورة الإسراء.

إنَّ قول النبي ﷺ: «تعلَّم تَعْلَم» يعني أنَّ عملية التعلم لا تتم إلاَّ إذا استقبل العقل والحواس خبرات «تعليم» ومثيرات «تدريب» تساعد على تنشيط حركة أدوات المعرفة لدى الإنسان، وتجعله «كائناً» متعلِّماً ليعلم ويدرك، وهذا معناه أنَّ التعلم والتعليم عملية واحدة متداخلة الجوانب لتحقيق الوظيفة العباديَّة الكبرى.

رابعاً: أهميَّة التعلم وأهدافه:

التعلم نقطة العبور إلى النظرية التربوية الإسلامية، ومدخلها الرئيسي، وهنا تكمن أهميته في تحقيق أهداف هذه النظرية على مستوى تعمير الذات وتنمية المجتمع المسلم على هدي القرآن والسنة الشريفين.

١ ـ والهدف الأول للتعلم هو صوغ شخصية الإنسان المسلم وبناء مقوماتها وفق مفهوم عبادي، فمهمة أو وظيفة نظرية التعلم والتربية إنجاز هذا الهدف الكبير، فالتفقه في الأحكام الشرعيَّة في أي مجال وتعلمها، والتدريب على المهارات العملية التي حددتها هذه الأحكام تجعل الشخصية المسلمة على وعي عبادي بأنماط السلوك التكليفي[1] الراشد السوي.

إنَّ الإنسان كائن مكلف حسب وجهة نظر المشرع، وأهم أهداف منهجه في

---

(١) يمتد التفقه في نظر المشرع من العبادات، فالمعاملات، فعلوم الدنيا كلِّها. ولا يستثنى منها سوى التعلم الضار، كتعلم أساليب السحر والخرافة وأنماط السلوك التعليمي المخالف للشريعة الإسلاميَّة.

التربية والتعليم أن يتمكن من أداء مفهوم الوظيفة العبادية، فيتعلم معلومات ومهارات متنوعة ليؤدي أعماله العبادية، فالصلاة ليست مجرد معلومات أو أذكار روحية يرسخها التكرار في الذاكرة، وإنَّما هي كذلك مهارات حركية وحالات انفعاليَّة روحيَّة يبدأ المصلي في التدرب عليها منذ سن السابعة، فعملية تعلم الأحكام إذن من أجل توظيف ما يتعلمه العابد في إنجاز هدف عبادي محدد يستغرق العمر كله، وما قلناه بشأن الصلاة نقوله عن كل الأنشطة العبادية في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

٢ ـ وثاني الأهداف الكبرى تكوين نظرة إيجابية ينسجها عن ذاته من خلال بناء القدرات والكفاءات، والسمات الطيبة والإحساس الإيجابي بكفاءتها، وتعزيز شعورها بالكرامة، وإذا تمكن الإنسان المكلف من تقدير ذاته على نحو إيجابي، فإنَّ ذلك سوف يساعده على إيجاد نوع من التوازن والتكيف والتوافق مع نفسه، ومع الآخرين، ومع متغيرات الحياة، وهذا كله يوجه الذات نحو تكوين الإحساس بالرضا عن الله وعن الذات معاً.

إنَّ العلم والآداب ثمن الذات وقدرها كما نص على ذلك قول شريف سابق، وليس ثمة من يحقق للذات المسلمة هذا الشأن العظيم والإحساس الإيجابي بقيمتها، وكرامتها سوى العلم والآداب، وأول مدخل لبناء هذا الإحساس يتم من خلال نظرية التعلم هو تدريب الكفاءات العلمية المسلمة القادرة على مواجهة تحديات الحياة وتجاوز مشكلاتها على نحو يرضاه الله تبارك وتعالى، ويشبع حاجات المسلم الأساسيَّة.

ومما لا شك فيه أن النظريَّة التربوية عند المشرع تقوم بتوظيف العلم والإحساس بالكفاءة والثقة، وبقيمة الذات في تحقيق مفهوم الوظيفة العباديَّة عند المتعلم المؤمن، وهو الهدف الذي منه وإليه تنتهي عملية التعلم.

وسجل النص تقديره للذات من خلال ما تحسن، فاقرأ مثلاً القول الشريف:

«قيمة كل امرئ ما يحسنه، وأكثر الناس قيمة أكثرهم علماً، وأقل الناس قيمة أقلهم علماً»[١] كما ورد عن الإمام علي في نهجه الشريف.

٣ ـ ويريد المربي المسلم بالتعلم إعادة البناء الحضاري الشامل للمجتمع المسلم، وتوظيف الكفاءات والقدرات العلمية في عملية تنمية المجتمع، ففي النص «اكتسبوا العلم يكسبكم الحياة»[٢] ما يدل على أنَّ هدف التعلم ليس مجرد اكتساب شهرة أو سمعة أو رئاسة، وإنَّما لبناء الحياة وتسخير نعم الله للإنسان واستثمارها كأدوات للتعمير والتنمية والبناء.

٤ ـ وبالإضافة إلى الأهداف السابقة، ثمة أهداف أخرى تجسد الأهميَّة العباديَّة للتعلم ومنها:

أ ـ أنَّ العلم يصبح موجهاً للسلوك الإنساني ومرشداً للفعل العبادي الصادر عن المسلم، فقد ورد في النصوص أنَّ: «الحكمة ترشد» وأن «العلم حجاب من الآفات»[٣].

والحجاب بمعناه الوارد في النص ليس ستراً في نطاق محدود نطاق تغطية الجسد الإنساني بالملبس، بل هو ستر ووقاية أو إجراء احتياطي يمنع الخطأ الجسيم وتكراره، ويمنع نمو «الآفات» بمعناها الفكري والأخلاقي والسلوكي، ويؤدي إلى تنمية قوة الضبط الداخلي والاجتماعي، فالمعرفة في سياقها النظري طريقة للمعرفة التطبيقية، وأداة ترشيد الذات في حركة الحياة الدؤوب.

ب ـ يؤدي التعلم إلى تعديل واضح في المكانة الاجتماعية للأفراد سواء بتغيير موقع وظيفي إلى أفضل منه أو إلى تعديل دور للفرد أعلى من سابقه أو إلى

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص ٤٥٥، وأيضاً كتاب أدب الدنيا والدين للماوردي ص٤١.
(٢) المرجع ذاته ص ٤٥٢.
(٣) ميزان الحكمة ج٦ ص ٤٤٨.

ترتيب جديد لمكانة اجتماعية يتبوأها الفرد، وهذا ما يشبه ما يسميه علماء الاجتماع ظاهرة «الحراك الاجتماعي» ومعناها انتقال الفرد من موقع أو طبقة هبوطاً وصعوداً.

وقد أثبت التعليم علاقته القوية بالحراك الاجتماعي من حيث إنَّه يرفع الوضيع ويضع الرفيع، ومن حيث إعطاء تقدير اجتماعي جديد على أساس مرتبة علميَّة، وبالتالي ترتيب تقدير اجتماعي عالٍ لوظيفة الفرد، فالتعلم يقلب الحكر الوظيفي للأغنياء رأساً على عقب، فيحدث حراكاً اجتماعياً صاعداً في حياة إنسان وضيع بالحصول على تقدير اجتماعي لوظيفة عالية بسبب مرتبته العلمية كأن يصبح أستاذاً في جامعة أو خبيراً في مؤسسة، بينما يحدث حراك اجتماعي هابط لرفيع فقد ثروته ولم يكن قد اكتسب الخبرات العلمية ليحافظ على موقعه الاجتماعي السابق، أو أنَّ وضعه «الطبقي» تراجع، وجاءت دورة الزمن وأصبح بلا مرتبة علميَّة يقلب كفيه ويخسر وظيفته الاجتماعيَّة ليرتد إلى وضع اجتماعي أقل، ومن هنا قال أحد النصوص:

«العلم يرفع الوضيع، وتركه يضع الرفيع»[١]، ويقول الرسول الأعظم ﷺ: «إنَّ الحكمة تزيد الشريف شرفاً، وترفع العبد المملوك حتى تجلسه مجالس الملوك»[٢].

والوضاعة والرفعة الاجتماعية تكون إما بسبب اختلاف لون أو انتماء إلى طبقة أو لغة أو لسبب آخر، بيد أن تغيير الموقع الوظيفي أو إعادة ترتيب المكانة أو الدور ينقل الفرد من طبقة إلى أخرى، ومن جماعة إلى جماعة وذلك بالخبرة أو المرتبة العلمية، وبالتالي يتم الحراك الاجتماعي ـ للفرد ـ هبوطاً وصعوداً بمقياس موضوعي إنساني يؤكد الكفاءة في القدرات الذاتية عند الإنسان.

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص ٤٤٨.

(٢) أدب الدنيا والدين للماوردي ص٤٦.

خامساً: الشروط الأساسيَّة لعملية التعلم:

ويشترط للتعلم في النظرية التربوية العبادية عدة شروط أساسيَّة منها:

أ ـ دافعية التعلم:

وهو المنبه والمحرك ـ الداخلي أو الخارجي ـ الذي يوقظ في سيكولوجية الفرد إحساساً بالتعلم، ويولج لديه رغبة داخليَّة وإقبالاً ذاتياً نحو التعلم، وهذه الدافعيَّة تجسد الرغبة في التعلم لدى الفرد في شكل استجابات خارجيَّة تدفع المتعلم نحو موقف معين من المواقف التعليمية.

والإحساس بالتعلم وأهميته هو أول مراحل حدوث الآثار الدافعة للتعلم، وبعد أن يشعر الفرد بالحاجة إلى المعرفة والتعلم وإشباع لذة العقل في التفكير، وتلبية مطالبه في حب الاطلاع، يبدأ في تكوين خطوة أخرى تبدو في شكل استجابة لهذه الآثار الدافعيَّة وينفعل بها.

فكما يشعر الفرد بالحاجة إلى الطعام والشراب والجنس والأمومة، ويبحث عن إشباع حاجاته، فإنَّ إشباع حاجته للتعلم ينطلق أولاً من إحساس داخلي يدفع الفرد إلى الاندماج في مواقف تعليمية متتابعة.

وربما تكون الإثارة الداخلية في بادئ الأمر غير نشطة لكن موقفاً بيئياً ـ مفاجئاً أو منظماً ومخططاً له ـ يوقظ هذه الدافعيَّة بدرجة أشد، بيد أن موقف المشرع الإسلامي كما جاء في كثير من نصوص التشريع يستعمل هذه النصوص لإحداث هذه الإثارة وتقوية الدافعية نحو التعلم، بل لا يكتفي بالإثارة وإنَّما يأمر المربي المسلم بتوظيفها في إنجاز عملية التعلم، فالمشرع يدرك أنَّ توظيف هذه الدافعية على وجهها الصحيح يسمح للفرد بنسج نظرة إيجابية عن ذاته، ويعزز قيمتها وكرامتها بين الكائنات، ويجعله يشارك في عمارة الكون.

لنقرأ هذه النصوص:

«العالم من لا يشبع من العلم ولا يتشبع».

«قلب ليس فيه شيء من الحكمة كبيت خرب، فتعلموا، وعلموا وتفقهوا»[١].

«تعلموا العلم فإنَّ تعلمه حسنة»[٢].

«اكتسبوا العلم يكسبكم الحياة»[٣].

«يا مؤمن إنَّ هذا العلم ثمن نفسك، فاجتهد في تعليمها، فما يزيد من علمك وأدبك يزيد في ثمنك وقدرتك، فإنَّ بالعلم تهتدي إلى ربك، وبالأدب تحسن خدمة ربك، وبأدب الخدمة يستوجب العبد ولايته وقربه»[٤].

على المتعلم أن «يدأب بنفسه في طلب العلم ولا يمل من تعلمه ولا يستكثر مما علم»[٥]، وفي نص آخر «تعلم علم من يعلم وعلِّم علمك من يجهل»[٦].

«قيمة كل امرئ وقدره معرفته».

«قيمة كل امرئ ما يحسن»[٧].

إذن تحاول هذه النصوص صنع الإثارة الداخليَّة والإحساس بالرغبة في التعلم، وتكوين اتجاه إيجابي عند الفرد لدى المتعلم، وتحاول النصوص أن تحقق للمتعلم أمرين:

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص ٤٤٩ ـ ٤٥٦، وكذلك كتاب تذكرة السامع والمتكلم لابن جماعة ص١٠٣.
(٢) المرجع السابق.
(٣) المرجع السابق.
(٤) المرجع السابق.
(٥) المصدر السابق ص ٤٩٠.
(٦) المصدر السابق ص ٤٤٩.
(٧) أدب الدنيا والدين / لأبي الحسن البصري الماوردي ص٤١.

أولهما: نظرة تقدير صحيحة، وإيجابية لذاته والإحساس بقدرها وقيمتها في هذا الوجود من خلال التفقه والتعلم وترويض النفس بأدب الله، فهذه جميعاً ثمن الذات وقيمتها وكرامتها عند الله سبحانه.

ثانيهما: توظيف كفاءة الذات وعلمها، وقدرتها لخدمة مفهوم الوظيفة العبادية واستعمال العلم والإيمان كجسر لكسب مودة الله ورضاه، ولإبراز قدرات الذات وطموحها.

ب ـ استجابة المتعلم [الممارسة والتدريب]:

بعد أن تتكون دافعية المتعلم وتشتد في إلحاحها على صاحبها يحاول الفرد أن يجسد هذه الدافعيَّة في شكل استجابة خارجية تبدو من خلال الاندماج في مواقف التعلم المختلفة، فلا يمكن أن يحدث التعلم بمجرد وجود الدافعية إليه، فما لم تبدأ الاستجابة في التكون لا يعد ذلك تعلماً.

فالتعلم في حد ذاته مجموعة من أنماط الاستجابات المتغيرة نحو الأفضل بفعل الممارسة والتكرار حتى تستقر في نهاية الأمر عند استجابة ناجحة يتقن من خلالها الفرد تعلمه المقصود، وقد سبق لبعض النصوص بهذا الشأن أن أوضحت ذلك.

ـ «تعلم علم من يعلم» ولكن لا يكفي التعلم وحده، بل تجسيده في أخلاق وممارسات وتطبيقات عملية، «من كثر اعتباره قل عثاره» و«من أخذ العلم من أهله وعمل به نجا».

ولا يخفى على القارئ الكريم أنَّ استجابة التعلم تكون في بدايتها صعبة، متعثرة، مشوبة بالأخطاء، ولكن بالمران والتدريب المستمر وتكرار الاستجابة يستطيع المتعلم أن يقطع المسافة ويقرب بها نحو إتقان السلوك المطلوب تعلمه، شرط أن يكون التعلم الاتقاني مربوطاً بالتوجيه الداخلي النفسي، وإخضاع هذا التعلم لخدمة الهدف العبادي الذي ارتضاه الله لنا، ومبنياً على فهم قوانين السلوك ومبادئ التعلم.

والحقيقة أنَّ قوة استجابة المتعلم عند الفرد تكون بمقدار قوة أو ضعف دافعية التعلم لديه، وبمقدار مستوى ذكائه، ونوعية التعلم والمهارات التي يدرب عليها، ومع ذلك فإن الاحباطات المتوقعة في المواقف التعليمية قد تضعف من قوة الدافعية والاستجابة، وتحدث خللاً في تفاعلها المستمر مع بعضها.

ج ـ نية المتعلم وإرادته:

كيف تبدو النفس الإنسانية في توجهها الحاسم، وتوجه حركتها الداخليَّة والخارجيَّة نحو التعلم؟

إنَّ النية في نظر المشرع الإسلامي هو روح العمل ومقياس تقويمه، فلا قيمة للفعل ـ مهما بدا ضخماً أو حسناً في ظاهره ـ إذا لم يقم على قاعدة النية المخلصة الصادقة التي توظف العلم في خدمة الوظيفة العبادية للمتعلم.

فالتعلم كما يريده المشرع الإسلامي فعل عبادي تتحدد قيمته بالنية الصادقة المعبرة عن التوجه الداخلي المخلص المرتبط بالله، لذلك لا يكفي كما ينطق بذلك جمع كثير من النصوص أن نتعلم، وإنَّما يربط الفرد بين تعلمه والموقف الداخلي، حتى لا يزوِّر العبد فعله حينما يتعلم، ففي هذه النصوص نجد أنَّها تنسف قيمة التعلم عندما يحدث تناقض بين القصد والفعل، وبذلك يوحد المشرع بين الوجداني والمهاري والمعرفي.

إذن لا تتحد قيمة التعلم في النظرية التربوية الإسلامية بمجرد حدوثه، وإنَّما يصر المشرع الإسلامي في توصياته المختلفة بهذا الشأن على تأكيد خضوع الدافعية والاستجابة للتوجه الداخلي للنفس، وهو توجه يقوم على ربط التعلم كله بالعمل العبادي، «إنَّما الأعمال بالنيات».

والعلم سلوك ينطوي على عُنْصُرَيْهِ الأساسيين وهما الإثارة والاستجابة، وما دام التعلم عند المشرع وعلماء النفس الوضعي سلوكاً يسعى المتعلم إلى إتقانه قدر طاقته، فإنَّ النية هي التي تقومه، وتحدد قيمته، فهل هو عمل عبادي

يستهدف به المتعلم رضا الله أو يقصد غايات أخرى غير الله كالسمعة، وكسب المال والشهرة، والمباهاة، وتعلم فنون الجدل للمراء؟

وثمة نقطة أخرى هي أنَّ التعلم قد لا يبلغ مداه، ولا يصل لدرجة الإتقان المطلوب، وبخاصة إذا كانت إمكانيات المتعلم الذاتية لا تعينه على ذلك، ولا بيئة المتعلم توفر له فرصة إتقان التعلم، لذلك لا يجب في نظر المشرع أن تحدد قيمة التعلم على أساس مستوى الإتقان وحده، بل العكس يرى المشرع أن تقدر قيمة العمل المتقن على أساس تحقيقه للهدف العبادي الذي يجعل التعلم والعمل سبيلاً لمرضاة الله تعالى، وحتى إذا بلغ المتعلم إلى مستوى الإتقان في تعلمه فإنَّ ذلك لا يجديه نفعاً عن الله ما لم تربطه النفس بوظيفتها العبادية المأمولة.

وفي النصوص الإسلامية نجد أجر العالم والمتعلم سواء، وأنَّ السائل والمجيب، والمستمع لهما، والمحب لهم في الأجر سواء[1]، مع أنَّ التفاوت بينهم في إتقان التعلم واضح فهؤلاء جميعاً ليسوا متساوين في درجات العلم، غير أنَّ التعلم كعمل عبادي لا يقدَّر عند الله تعالى على أساس مستويات الإتقان فقط وإنَّما على أساس صدق وإخلاص التوجه الداخلي للنفس، وليس معنى ذلك بعد هذا أننا لا نطالب بالإتقان في التعلم للسلوك، والمهارات اللازمة، فموقف المشرع المسلم من مسألة الإتقان واضحة إلى درجة أننا نشير في أماكن متفرقة من دراستنا إلى الروابط دائماً بين الإتقان والمبادئ التربوية الأخرى لنظرية التعلم في المنهجية التربوية الإسلاميَّة، فلا تبلغ هذه المبادئ منتهى فعاليتها إلاَّ بتحقيق مستوى التعلم المطلوب وإتقانه.

ولنتأمل هذه النصوص:

«من تعلم العلم لغير الله فليتبوأ مقعده في النار»[2].

---

(١) د. علاء الدين القزويني / الفكر التربوي عن الشيعة الإماميَّة ص ١٦٠.

(٢) المرجع السابق ص ٤٧٩ ـ ٤٨١، كذلك وردت هذه النصوص في كتاب تذكرة السامع والمتكلم لابن جماعة ص١٠٥، وكتاب أدب الدنيا والدين للماوردي ص٥٣.

«من تعلم العلم رياءً وسمعة يريد به الدنيا نزع الله بركته، وضيق عليه معيشته، ووكله الله إلى نفسه»[١].

ـ «إياكم أن تطلبوا ـ يقصد العلم ـ لخصال أربع:

لتباهوا به العلماء.

أو تماروا به السفهاء.

أو تراؤوا به في المجالس.

أو تصرفوا وجوه الناس إليكم للترؤس»[٢].

د ـ النضج الطبيعي الداخلي:

النضج حالة نمو جسمانية تسمح للمربي بتدريب المتعلم على السلوك، وهذه الحالة شرط أساسي لحدوث التعلم لأنها تسبق الخبرة والتدريب، فما لم تنضج الأعضاء الداخلية التي تنتظم عليها استجابات المتعلم لا يتم التعلم المقصود، ولا جدوى من عملية التدريب بأسرها إذا لم يصل الفرد إلى حالة نضج طبيعية ومعقولة.

وقد أثبتت دراسات علم النفس الحديث أنَّ التدريب الذي قام به عدد من العلماء لم يثبت جدواه قبل أن يكتمل نضج الأعضاء الداخليَّة الخاصة بعدد من القدرات التي تم تدريب الطفل عليها قبل نضج أعضائه الداخليَّة كالقدرة على المشي وغيره.

فالقدرة على السير لدى الطفل ترتبط ـ خلال نموه المبكر ـ بنضج طبيعي لرجليه، وساقيه، وعضلات فخذيه، وأنَّ التدريب على المشي غير مفيد حتى تبلغ هذه الأعضاء نضجاً كافياً تسمح له بالوقوف بلا سند، فما لم تقو هذه

---

(١) د. علاء الدين القزويني / الفكر التربوي عند الشيعة الإماميَّة ص١٦٠.
(٢) المصدر السابق.

الأعضاء على التآزر الحركي، وتتحمل عضلات الساقين والرجلين والفخذين ثقل النصف العلوي للجسم، فإنَّ الطفل لا يستطيع المشي وحده بطريقة سليمة، وهذا يؤكد أنَّ النضج الذي يحدث تغيرات في الجسم بسبب عوامل فطرية داخلية لدى الكائن الحي، على درجة كبيرة من الأهميَّة في عملية التعلم والتدريب.

وكذلك يصعب على الطفل تعلم النطق، والبدء باكتساب مهارات اللغة ومفرداتها ما لم تنضج بعد الأحبال الصوتية، وهكذا فإنَّ ألوان النشاط الإنساني والتدريب عليه غير ممكن أبداً بدون نضج طبيعي لأعضائها، ولهذا جاء في الحديث الشريف أنّ «من ابتدأ بعمل في غير وقته كان بلوغه في غير حينه»[١].

ولتفهم النص الإسلامي للعلاقة بين التعلم والنضج نقدم مثالاً من توصية الإمام الصادق عليه السلام، إنَّ المشرع في بعض النصوص لفت أنظارنا إلى أهمية العلاقة بين النضج الطبيعي وتعلم اللغة فقد أوصى الإمام في قول له بمراعاة عامل النضج وعامل التدريب في تعليم الطفل للغة، يقول أحد النصوص: «إذا بلغ الغلام ثلاث سنين يقال له سبع مرات «لا إله إلاَّ الله» ثم يترك حتى يتم له ثلاث سنين وسبعة أشهر وعشرون يوماً فيقال له قل «محمد رسول الله صلى الله عليه وآله» ويترك حتى يتم له أربع سنين، ثم يقال له سبع مرات: «اللهم صل على محمد وآل محمد»[٢].

ونلاحظ في النص أربعة أمور:

١ ـ أنَّ نهاية سن الثالثة هي فترة تكوين الجمل القصار عند الطفل، وأنَّ متوسط ما تتكون منه كل جملة يتراوح بين ثلاث وأربع كلمات، وهذا بالضبط ما أكده النص السابق، وكذلك نتائج الدراسات التجريبية لعلماء النفس المحدثين، فليس بإمكان الطفل في هذا ترديد أكثر من ثلاث أو أربع كلمات في جملة واحدة متصلة خلال هذا السن.

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص ٧٦.
(٢) مكارم الأخلاق / الطبرسي ص ٢٢٢.

إنَّ علم النفس الحديث يؤكد أنَّ الفترة التي تسبق انتظام الطفل في التعليم المدرسي (أي من سن ٣: ٥) هي العصر الذهبي للغة في حياة الفرد[١].

٢ ـ إنّ النص الشريف يشير إلى استعمال التكرار في تثبيت المفردات اللغوية وترسيخها في الذاكرة[٢]. ويتعود عليه لسان الطفل، فالنص ـ إذن ـ يحث كل مربٍ مسلم على ترديد اللغة وتكرارها على ذهنية الطفل حتى تستقر فيه الكلمات أو الجمل المطلوب تعلمها.

٣ ـ أنَّه إذا حدث تغير في النضج الطبيعي بالأعضاء الخاصة باللغة، يجب أن يتبعه كذلك تغير آخر في التدريب على تكوين جمل قصار أطول نسبياً من سابقتها، فإذا كانت الشهادتان مكونتين من ثلاث إلى أربع كلمات، فإنَّ المفردات اللغوية لجملة «اللهم صل على محمد وآل محمد» أكثر ازدياداً، وهذا الاختلاف في زيادة تكوين الجملة القصيرة يرجع إلى تطور أفضل في النضج الداخلي، سمح بزيادة قدرة الطفل نسبياً على تكوين ونطق جملة قصيرة مكونة من ست كلمات بدلاً من ثلاث أو أربع. وهذا التطور معناه نمو اللغة من البساطة إلى التعقيد.

هـ ـ التفرغ للتعلم:

تقديراً من المشرع التربوي الإسلامي لأهميَّة التعلم المستمر ودوره في معركة بناء الإنسان نادى بضرورة تفريغ الفرد للتعلم واكتساب المعرفة سواء بواسطة دورات معينة أو وفق تنظيم من الوحدات الدراسيَّة المحددة كما هو الحال في مناهج التعليم المدرسي المقررة.

وقد قامت لتحقيق هذا الأمر التربوي بعض المراكز والمعاهد والمؤسسات

---

(١) النمو النفسي / د. عبدالمنعم المليحي ص ١١٦.

(٢) ترى د. سوزانا ميكر أنَّ الطفل بعد سن الرابعة يصبح أكثر قدرة على تذكر السياق المنظم سواء في تذكره للوقائع أو في حكايته للقصص. انظر كتابها سيكولوجية اللعب ص ١٦٤.

التعليمية على امتداد تاريخنا، وما يزال أمر التفرغ للعلم مبدأ هاماً تتبناه المدرسة التربوية الإسلامية، وإن اختلفت مع نظم التربية الحديثة في كيفية تنظيم التفرغ وفق مقتضيات التغير البشري من عصر إلى آخر.

وكان الرسول ﷺ يفرّغ نفسه لتعليم أصحابه بعض الأحكام الشرعيَّة التي تسهم في حل مشكلاتهم ويمنحهم القدرة على مجابهة الأزمات، كما كان يأمر القادرين منهم على القراءة والكتابة بالتفرغ أو تحديد وقت معين لتعليم الآخرين وتدريبهم على مهارات القراءة والكتابة، وأرسل وفوداً تفرغوا لنشر الثقافة الإسلاميَّة مثل معاذ بن جبل مبعوثه لليمن، ومصعب بن عمير مبعوثه للمدينة المنورة.

وقد فرّغ فعلاً بعض أسرى المشركين لمحو أميَّة بعض المسلمين وكافأهم على ذلك الجهد الثمين بحريتهم، وفكاك أَسْرهم، وجاء في النص الشريف:

«يا موسى تفرغ للعلم إن كنت تريده، فإنَّ العلم لمن تفرّغ»[1].

ويلاحظ في أنَّ مجانية التعليم الذي نادى بها المشرع الإسلامي، وإنفاق الدولة الإسلاميَّة على طلبة التعليم، إنَّما هي لحماية وتطبيق مسألة تفرغ الأفراد للعلم، فالذي نعرفه أنَّ المتفرغ بحاجة كأي إنسان آخر لإشباع حاجاته المادية الحيوية وإشباع هذه الحاجات تعتمد جميعاً على العمل وكسب المال، فكيف يأكل المتعلم ويلبس، وينفق على أهله واحتياجاته الشخصيَّة وقد تفرغ لطلب العلم دون أن يكون له عمل محدد يكسب منه وينفق على نفسه؟

إنَّه من الصعوبة بمكان أن يتفرغ الفرد لطلب العلم، وأن يشبع حاجاته الماديَّة الضرورية دون أن ينفق عليه أحد أو يمول تعليمه أحد، لهذا نجد بعض المتعلمين غير المتفرغين يواجه قدراً أكبر من الصعوبة في التوفيق بين العمل وطلب العلم، ومن هنا أصبح من الضرورة في نظر المربي المسلم أن تقوم

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص٤٩٠.

الدولة الإسلاميَّة بالقيام بأعباء التعليم ونفقاته وتكاليفه لتسمح للأفراد بالتفرغ للعلم والسعي إلى المعرفة.

ويمكن القول بأنَّه من الصعوبة أن ينجح أي نظام تربوي في بناء سياسة تعليمية للأفراد قائمة على الاستمرارية (التعلم المستمر) بغير تنظيم عملية تفريغ للعلم سواءً على النحو الذي نعرفه اليوم في مدارسنا، ومراكزنا التعليمية أو بطريقة أخرى.

والتفرغ للعلم يأخذ نمطين أو نوعين:

١ ـ تفرغ يمارسه المتعلمون في مراكز التربية الحديثة ومؤسساتها، وفيه تحدد الجهات التربوية المعنية بهذا الأمر، وقتاً رسمياً، وتترك بقية الوقت الآخر للمذاكرة، والبحث، وتحضير الدروس ومراجعتها وتفهم ما فات منها فيما بعد، والترويح عن النفس.

٢ ـ وتفرغ آخر ينظمه الفرد المتعلم نفسه أو تنظمه جهات تقيم حلقات دراسيَّة باختيارها، وعلى أساس روح تطوعيَّة لخدمة أهداف إسلاميَّة، وفي هذا النوع من التفرغ يجمع الفرد بين العلم والعمل، حيث يخصص لنفسه وقتاً خارج نطاق العمل للإقبال على طلب العلم وتلقيه.

ويبدو أنَّ النوع الأول من التفرغ لا يوفر للمتعلم اختياراً في انتقاء المعلومات التي يتعلمها بقدر مناسب، بالرغم من أنَّ هذا التفرغ كامل، أمَّا النمط الآخر من التفرغ يجمع بين الاختيار والقسر، حيث تقوم بعض المؤسسات التربوية والاجتماعية والاقتصاديَّة بتفريغ بعض موظفيها لتلقي نوع من العلم الذي يحقق أهدافها، ويرفع من قدراتهم الإنتاجيَّة وكفاءاتهم في العمل.

و ـ الصبر على مشقة التعلم:

لا يتطلب الموقف التعليمي نمواً عقلياً فحسب، فثمة مهارات وسمات أخرى ضرورية لضمان نجاح المتعلمين في تكوين الخبرات التعليمية المأمولة ومن هذه السمات «الصبر» أو ما يسميه علماء النفس بالثبات العاطفي.

إنَّ المتعلمين بحاجة لسمة «الصبر» في كل موقف تعليمي يعيشونه بخاصة في الخبرات المقترنة بالجفاف والغموض وتتطلب إرادة وعزيمة ومعنويات عالية، فالصبر سمة وجدانية تجعل المتعلم قادراً على مواجهة الشدائد، ومتمكناً من الثبات الانفعالي حين يواجه حالات السأم والملل وضغوط الحرارة وظروف المناخ الأخرى، ويحتمل «التعب» والإجهاد وغيرها.

وإذا كان المشرع الإسلامي يشترط المحافظة على حيوية «دافعية التعلم» عند الأفراد والبقاء عليها نشطة بخاصة في أثناء الموقف التعليمي، فإنَّ صبر «المتعلم» هي الأداة الروحية التي يستخدمها المربي المسلم لتحمل الصعوبات المتوقعة في كل موقف تعليمي، لأنَّ الصبر سكينة وطمأنينة وقهر للصعاب، لهذا يوصي نص إسلامي بأن يحتمل «المرء» الداء طالما يمكنه التحمل، يقول الإمام علي عَلَيْهِ السَّلَامُ في نهج البلاغة: «امش بدائك ما مشى بك» فالاحتمال قبر العيوب.

وحين يتسرب في الموقف التعليمي داء قد يعوق نمو الخبرة المطلوبة، فإنَّ صبر «المتعلم» هو أحد أسلحته في قهر هذا الداء ومداواته، فلا تنبت نتائج إيجابية من موقف تعليمي إلاَّ باحتمال المتعلم للصعاب وتجاوزها، وقد روي عن النبي صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ أنَّه قال: «لا تنالون ما تحبُّون إلاَّ بالصبر على ما تكرهون»[1].

لقد حدَّد المشرع أهمية الصبر وفعاليته في الموقف التعليمي، وفي تكوين اتجاه إيجابي لدى «الفرد» نحو التعلم بقوله في نص واضح: «من لم يصبر على ذل التعلم ساعة بقي في ذل الجهل أبداً»[2]، وقد ورد هذا النص منسوباً لأحد الحكماء في كتاب (أدب الدنيا والدين)[3] للماوردي.

وانطوى النص على إشارات:

---

(١) كتاب أدب الدنيا والدين ص٦٤.

(٢) ميزان الحكمة ج٦ ص ٤١٦.

(٣) انظر هذا الكتاب ص٧٥.

١ ـ إنَّ المشرع استعمل المقابلة بين ضدين يجسد أحدهما نمطاً سوياً هو العلم، والآخر يمثل عصاباً يأباه الإسلام وهو «الجهل».

ويلحظ في النص التربوي السابق أثناء هذه المقابلة بين الضدين، حيث إنَّ المشرع رغَّب في التعلم ونفَّر من الجهل.

٢ ـ بيَّن النص أمام المتعلم المسلم نتيجتين متعاكستين، إمَّا «تعب ساعة» تنير حياته للأبد أو «تعب عمر» بأكمله، وترك للإنسان عنصر الاختيار، أمَّا اختيار الصعب أو اختيار الأصعب، فإذا لم يستطع المتعلم أن يحرز نفسه من عوائق التعلم وضغوطاته التي تواجهه في ساعة «تعلم» قصيرة ومحدودة، يكون قد وضع نفسه طوال العمر في سجن الجهل.

٣ ـ قارن النص بين نوعين من «الذل» أحدهما يأخذ من المتعلم أوقاتاً محدودة أسماها النص «ساعة تعلم»، والآخر يستغرق العمر كلَّه ويجثم على قلب الإنسان مدى حياته.

٤ ـ أطلق المشرع لفظة «الذل» على العلم والجهل معاً، لكن معناهما مختلف بالتأكيد، فالمعنى المعقول للكلمة هو أنَّ تحصيل «العلم» وتنمية مهاراته ليس هيِّناً، وإنَّما هو موقف تربوي صعب يحتاج إلى صبر ومقاومة إيجابيَّة للسأم والملل وهبوط المعنويات لدى المتعلم حتى يتمكن من تحصيل الخبرات التعليمية المرجوة، فإذلال «العلم» للمتعلم ليس تحقيراً له وحطاً من كرامته بل هو تقبل معاناة وآلام الموقف التعليمي وتحمل ظروفه المجهدة، بل والشعور خلاله ـ أحياناً ـ بتقبل أمر ثقيل يفرض عليه، إنَّه تذليل النفس للعلم.

أمَّا «الذل» الذي يجثم على الجاهل فأصعب بكثير لأنَّه «ذل» يفرض هيمنته على جاهل مدى الحياة، فيجعله يخبط في أخطائه، ويتركه تحت أسر الشهوة بلا رحمة ودونما انقطاع، ويسجنه إحساس مريض بأنَّ كرامته «الآدميَّة» لم تبلغ حدها الأدنى طالما بقي «العقل» معطلاً، لا وظيفة له سوى تهميش ذاته، وسوى محق أبرز مكونات إنسانيته المهدورة.

فالجاهل ـ بخلاف العالم ـ يستجدي الحلول من الآخرين، ويتملكه بين لحظة وأخرى إحساس بالغربة.

ذل التعلم معناه تقبل آلام الموقف التعليمي ومشاكله، وذل الجهل عجز كامل عند الإنسان عن ممارسة وظيفته الأساسيَّة بمفهومها العبادي الشامل، وعجزه عن تحرير نفسه من ربقة الجهل، إنَّ ذل «الجهل» معناه إخضاع النفس للجهل والرذيلة وتقبل سيطرة الشهوة على العقل وخنوع لسطوتها عليه.

ز ـ المراجعة والاستذكار:

قد لا يحدث التعلم من مرة واحدة في أغلب الأحوال، لذلك لابد من إعادة التعلم ومذاكرته كشرط أساسي لحدوثه، وقد اتفقت نصوص التشريع التربوي في الإسلام ونتائج التجارب التي قام بها علماء النفس التربوي على أهميَّة المذاكرة في تكوين الخبرات، وتثبيت المعلومات، لأنَّ «المذاكرة» هي في حقيقتها تمثل نوعاً من الممارسة العمليَّة لموضوعات التعلم.

وتبدو العلاقة بين المذاكرة والتعلم واضحة، فإذا كانت المذاكرة جيدة، وملتزمة بقواعد الاستذكار الصحيح سهل التعلم وثبت واستقر في الذاكرة وسهل استرجاعه أيضاً، فلا يتم تكوين واسترجاع تعلم جيِّد إلاَّ باستذكار جيِّد يتبع قواعد الاستذكار الصحيح.

ويمكن أن تظهر علامة التعلم بالمذاكرة في تأكيدات النص التربوي الإسلامي ونتائج علم النفس الحديث من خلال تأكيدهما على أهميَّة تكرار المعلومات وإعادة مادة التعلم مراراً، فترديد المعلومات والخبرات والمواقف التعليمية يساعد على التعلم من جهة، ويسهل عملية التذكر ـ كذلك ـ من جهة أخرى.

فالمراجعة الصحيحة تقوي دون شك قدرات الأفراد على تذكر ما تعلموه، وتسهِّل عليهم تجنب التداخل الذي يطرأ عادة على المعلومات فيمنع من تذكرها

كلياً أو يعوقها، لهذا لم يدعُ النص التربوي الإسلامي، وعلم النفس الحديث إلى مجرَّد ممارسة «المذاكرة» فقط وإنَّما حث كلاهما على تقيد الأفراد بشروط الاستذكار الصحيح وقواعده.

وسنضع بين يدي القارئ الكريم نصوص المشرع في التأكيد على مبدأ المذاكرة، وإعادة التعلم.

ـ يقول الحديث الشريف: «تزاوروا تذاكروا الحديث، فإنَّكم ألاَّ تفعلوا يدرس علمكم»[١].

ـ ويقول نص آخر: «لا يحرز العلم إلاَّ من يطيل درسه»[٢]، وفي نص آخر: «من أكثر مدارسة العلم لم ينس ما علم، واستفاد ما لم يعلم»[٣].

ـ ومن «أكثر الفكر فيما تعلم أتقن علمه، وفهم ما لم يكن يفهم»[٤].

ـ «من كمال عقلك استظهارك على قلبك»[٥].

ـ «كثرة النظر في الحكمة تلقح العقل»[٦].

ـ «فضل فكر وتفهم أنجع من فضل تكرار ودراسة»[٧].

ـ «طول التجارب زيادة في العقل»[٨].

ونستخلص من النصوص السابقة بعض الحقائق التربوية الهامة التي تبين قيمة المذاكرة كشرط للتعلم، ومن هذه الحقائق:

---

(١) النظم التعليمية عند المحدثين ص ٧٩، كذلك تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلاميَّة ص ٧٧.
(٢) ميزان الحكمة ج٣ ص ٢٣٥.
(٣) المرجع السابق ج١ ص ٢٣٥، كذلك كتاب أدب الدنيا والدين للماوردي ص٥٩.
(٤) المرجع السابق ج٣ ص ٥٤١.
(٥) المرجع نفسه ج٦ ص ٤٣٠.
(٦) المرجع ذاته ج٢ ص ٤٩٩.
(٧) المرجع ذاته ج٢ ص ٢٨٩، ج٣ ص ٥٤١.
(٨) المرجع السابق ج٢ ص ٢٦.

١ ـ أنَّ التعلم يتم ويثبت بمذاكرته والمدوامة عليه فمن أكثر مدارسة العلم لم ينس ما علم، واستفاد ما يعلم.

٢ ـ لا يكفي التكرار، والمدارسة الآلية المجردة الخالية من الفهم، والتفكر، ولهذا يشترط المشرع التربوي الإسلامي في أحد نصوصه السابقة أن يكون التكرار مصحوباً بعملية فهم لمحتوى موضوع التعلم واستيعاب معانيه كشرط أساسي في تثبيت المادة المتعلمة، وقد أدان المشرع التكرار النمطي القائم على الحفظ الآلي، لأنَّ التفهم، والتفكر في مادة التعلم يزيد من قدرة الفرد المتعلم على الاحتفاظ بخبراته على المدى البعيد، وصقل القدرات العقليّة العليا لديه.

يقول نص سابق: «فضل فكر وتفهم أنجع من فضل تكرار ودراسة».

وفي نص آخر: «اقرأوا القرآن واستظهروه، فإنَّ الله لا يعذب قلباً وعى القرآن».

واحتوى النص الأخير على ثلاث نقاط هامة هي:

أ ـ قراءة وحفظ القرآن واستظهاره.

ب ـ فهم ووعي معاني القرآن تجنباً للحفظ الآلي الأصم.

ج ـ أنَّ الحفظ، والاستظهار والفهم قدرات تتم بالمدوامة عليها.

٣ ـ أنَّ المذاكرة القائمة على عملية تفهم وتفكر تؤدي إلى تعلم خبرة مطلوبة، وفهم «خبرة جديدة» أخرى، فمن أكثر الفكر فيما تعلم كما يقول النص: «أتقن علمه» وفهم ما لم يكن يفهم.

وتوحي بعض النصوص بأن الاستذكار، وكثرة النظر، والتفكر والمدوامة على التعلم ينتهي بنمو قدرات عقلية عند الفرد كالحفظ والاستظهار وعادات التفكر، والقدرة على الفهم اللفظي، والتحليل والاستنتاج والنقد، وتمثل هذه

التنمية الهادفة، الوظيفة التربوية للمذاكرة، لأنَّها تعني مدارسة «العلم» لا مجرد الحفظ الآلي لمادته.

٤ ـ بالنظر إلى نصوص المشرع الأخرى نجد إيحاءاته بضرورة تقيد أسلوب المذاكرة بطريقة توزيع التعلم، إذ تنمو خبرات «التعلم» عن طريق مراجعة منتظمة وموزعة على فترات زمنية تتخللها راحة للمتعلم، وسنبحث هذا المبدأ في فصل قادم.

قال السلمي مشيراً إلى تجزئة المادة التعليمية أثناء التعلم ومذاكرته: «حدثنا من كان يقرئنا من أصحاب النبي ﷺ أنَّهم كانوا يقترئون من رسول الله ﷺ عشر آيات، فلا يأخذون في العشر الأخرى حتى يعلموا ما في هذه من العلم والعمل، قالوا فعلمنا العلم والعمل»[١].

يقول صحابي آخر: «كنا في عهد رسول الله ﷺ لا نجاوز السورة من القرآن حتى نحفظها ونعمل بها، فتعلمنا العلم والعمل»[٢].

وهذا معناه أنَّ «المذاكرة» الهادفة لتكوين تعلم ينبغي أن تسير بلا تعجل، ولا حشو للمعلومات يسهل نسيانها، فالعجل كما يقول نص: «يوجب العثار».

٥ ـ ويحتاج المتعلم للترويح خلال عملية المذاكرة ليتم التعلم الجيد الفعَّال، وذكر ابن مسعود أنَّ النبي ﷺ كان: «يتخولنا بالموعظة في الأيام، كراهة السآمة علينا»[٣].

٦ ـ وتبدو من نصوص المشرع أنَّ صيغة المذاكرة ليست دائماً فردية، إذ نلحظ صيغة أخرى هي المذاكرة والمراجعة الجماعية بين أفراد الجماعة التعليمية، وتأمر هذه النصوص بممارسة الصيغة الجماعية للمذاكرة، فقد مرَّ علينا حديث يؤكد

(١) المسجد ودوره التعليمي ص ٢٧.
(٢) التربية الإسلاميّة في القرن الرابع عشر ص ٢٨، النظم التعليميّة عند المحدثين ص ١٥٢.
(٣) النظم التعليميّة عند المحدثين ص ٦١، الحديث النبوي وعلم النفس ص ١٨٥.

بوضوح على أهميَّة التزاور والتذاكر، وبدت في النص «لهجة جماعيَّة»، يقول النص: «تزاوروا تذاكروا الحديث، فإنكم ألا تفعلوا يدرس علمكم» فالخطاب صاغه المشرع بصيغة جماعية، وهذا في نظر علم النفس التربوي أحد مظاهرالتعلم الجماعي حين يشترك التلاميذ في مدارسة جماعيَّة للوصول إلى حل تمرين أو مشكلة بشكل نشاط جماعي يتم فيْه تبادل وجهات النظر أو إثارة متبادلة للأسئلة حول موضوع معيَّن، ويشترك جميع التلاميذ أو غالبيتهم في الجهد التعليمي.

وفي نص ثان أكدت النظرية التربوية الإسلامية إيمانها بالصيغة الجماعية للمذاكرة، إذ أصبحت ممارسة سلوكية بين أفراد الجماعة التعليمية سواء كان ذلك بحضرة النبي ﷺ أو بعد أن يقوم من مكان الدرس ويغادره.

يقول النص الكريم ـ معبراً عن هذا المعنى ـ على لسان أحد صحابة النبي ﷺ الكرام: «كنا عند النبي ـ وربما كانوا نحواً من ستين إنساناً ـ فيحدثنا رسول الله ﷺ ثم يقوم، فنتراجع بيننا هذا وهذا، فنقوم وكأنما قد زرع في قلوبنا»[١].

ح ـ التعزيز:

أكدت بعض النصوص السابقة لمصطلح «التعلم» أهميَّة الممارسة المعززة في تكوين خبرات التعلم، لأنَّ التكرار وحده لا يكفي لإتقان السلوك المرغوب في تعلمه، ولا بد أن يسند هذا التكرار كي يكون فعَّالاً تعزيز وإثابة مباشرة تعقب سلوك «المتعلم» وأدائه، وهنا يترابط التكرار والتعزيز معاً في النمو التدريجي للخبرة التعليمية المطلوبة.

ونظراً لأهميَّة التعزيز والإثابة في تقوية الاستجابة التعليمية، فإننا سنناقش أثر هذا العنصر بمختلف أشكاله المادية والمعنوية في فصل مستقل[٢].

---

(١) المصدر السابق ص ٧٧، نقلاً عن الفقيه والمتفقه للخطيب البغدادي.

(٢) انظر الفصل السابع من هذه الدراسة.

سادساً: المشرع وتعدد مصادر التعلم:

كان التعلم في العصور الماضيَّة يتم من خلال مصادر محدودة كالمراسلة، والكتب وإثارة الأسئلة والمذاكرة والمناظرة، ولكنَّ القرن العشرين شهد تفجراً في المعرفة وأدّى ذلك إلى زيادة مصادر التعلم وتنوعها بسبب التقدم التقني الهائل للبشرية الذي استحدث وسائل جديدة عزّز مصادر التعلم السابقة وأضاف مصادر أخرى، وأصبحت هذه المصادر سهلة التناول للراغبين في التعلم.

ففي العصور السابقة أخذ التعلم من المصادر التي ذكرناها، بيد أنَّ تقنية المعرفة والتعليم اعتمدت هذه المصادر، وأضافت عليها مصادر أخرى كالتلفزيون التربوي، والكاسيت، والإذاعة المسموعة (المذياع) وصنع العلم أجهزة الكمبيوتر ووسائل تعليمية أخرى سهلت على المعلمين والمتعلمين الرحلات والزيارات للمركز والآثار المعنية بالمادة التخصصية، وزود العاملين في حقل التعليم بجهاز العارض فوق الرأس ووسائل تعلمية أخرى.

وبلغ هذا التطوير التقني مداه باستخدام جهاز الحاسب الآلي وشبكة المعلومات (الانترنت) الذي نقل المعرفة نقلة نوعية ووظّفها بكثافة في العملية التعليمية ـ التعلمية.

وممّا لا يرقى إليه الشك أن تعدد مصادر التعلم أسهم في تفتح مدارك التعلم، وازدياد معارفه، وأعطته فرصة أكبر للاعتماد على نفسه في تلقي المعرفة، كما تركت له مجالاً واسعاً يمارس فيه حرية البحث وانتقاء المعلومات التي ينشدها، وبالتالي أصبحت هذه المصادر أقوى تأثيراً في المتعلم وأقدر على إقناعه وإثارة تفكيره، وسهلت للأفراد من مختلف فئات العمر تلقي المعرفة، كما ألغت الحكر المعرفي القائم آنذاك بسبب محدودية مصادر التعلم وصعوبة التفاعل معها، فالطفل والأمي مثلاً غير قادرين على استعمال الكتاب والرسائل والاستفادة منهما ولكن تقنية التعليم وفرت المعرفة لهما من خلال التعليم والشريط المسموع،

والمذياع وسهولة التنقل إلى مراكز المعرفة أينما تكون. فيسرت الجهد والوقت والمال على العاملين وأسهمت في إنماء قدرات المتعلمين في عالم متغير.

وتعددت مصادر التعليم في نقل عبء التعليم وثقله من المعلم إلى دائرة المتعلم، ومنحته فرصة أكبر لممارسة ما يسمى في علم النفس التربوي بالتعلم الذاتي، حيث يقل اعتماد المتعلم على معلميه، ويسترشد بتوجيهاتهم وخبراتهم في كيفية الاستفادة من مصادر التعلم المتوفرة.

والآن ما موقف المشرع من فكرة التعدد في مصادر التعلم؟

ولتوضيح ذلك نرى أنَّ الدعوة إلى تعدد مصادر التعلم بعد الانفجار المعرفي ليست فكرة جديدة، وليست من ثمرات التحديث التربوي، فعلى الرغم من محدودية هذه المصادر وصعوبة توفرها لجميع الراغبين في التعلم، إلاَّ أنَّ المشرع يؤكد أهميتها، ويحث المتعلمين على البحث عن العلم من أي جهة، ولكن إمكانيات العقل البشري سابقاً لم تستطع أن توفر هذا الكم المتنوع من المصادر المعرفية، على النحو الذي نراه اليوم نتيجة الثورة التكنولوجية في مجال التربية والتعليم والإعلام والتصنيع وغيرها، كما أنَّ في التراث التربوي البشري ـ آنذاك اهتماماً بتعدد مصادر التعلم، حتى أنَّ الأديان السماوية والميراث الفلسفي لعمالقة الفكر تركز جهدها على طلب الحكمة وبلوغها، ولا ينكر أحد أنَّ الحكمة القائلة: «خذوا الحكمة من أفواه المنافقين»[(١)] وفي رواية أخرى من أفواه المشركين، لدليل عناية المشرع الإسلامي بالتعلم من مصادر كثيرة متعددة، وفي النصوص الأخرى نجد اهتماماً بالفكرة وتأكيداً على أهميتها.

«خذ الحكمة ممن أتاك بها، وانظر إلى ما قال، ولا تنظر إلى من قال»[(٢)].

---

(١) لبيب بيضون / تصنيف نهج البلاغة ص١١٨، وفي ص٢٨٨ قال الإمام علي عليه السلام: «خذوا الحكمة ولو مِنْ أهل النفاق».

(٢) ميزان الحكمة ج٦ ص ٨٥.

«خذوا الحق من أهل الباطل»[(١)].

«الحكمة ضالة المؤمن، وتعلم علم من يعلم، وخذوا العلم من أهله»[(٢)].

«من سلك طريقاً يطلب فيه علماً سلك الله به طريقاً إلى الجنة»[(٣)].

وثم نقطة يجدر أن نذكُر المتعلم بها، فبالأمس كانت الدافعية للتعلم على درجة كبيرة مع ندرة مصادر التعلم، واليوم قلت الدافعية للتعلم عند الأفراد، تحت إيحاءات الاغراءات وتزايد ضغوطها رغم وفرة مصادر التعلم وتنوعها كماً وكيفاً، بيد أنَّ هدف علماء التربية من تنويع مصادر التعلم هو إثارة دافعية الأفراد نحوه والمحافظة عل حيويتها لديهم، فقد تضمنت هذه المصادر عنصر التشويق، والإثارة المعرفية والوجدانية لرفع السأم والملل، وتنشيط «الدافعية» في سيكولوجية المنعلم، وشدُّ انتباهه إلى عملية تعلم أكثر تنظيماً وفهماً، وتريحه باستخدام بعض أدوات «تقنية التعليم» الجديدة كالحاسب الآلي من ضوضاء وإزعاج المجموعة في أي موقف تعليمي صفي، كما أنَّ هذه الأدوات تجعل المادة التعليمية المبرمجة والمنظمة ـ مسموعة ومرئية ـ في آن واحد، ومدعَّمة بالأدلة والبراهين والصور الكافية لتثبيت التعلم وتدعيمه، كما تتيح له الملاحظة واستنتاج المعاني والصبر وتثير في التلاميذ اهتمامات متجددة تنشط الرغبة لديهم في التعلم.

سابعاً: التلازم بين التربية والتعليم:

أدركت البشرية منذ فجر ميلادها الأول ضرورة التلازم بين التربية والتعليم

(١) المرجع السابق.
(٢) المرجع ذاته وأشرنا إليه سابقاً.
(٣) المرجع ذاته ص٤٦٧، كذلك كتاب منهاج المتعلم للغزالي ص٦٩، وأيضاً تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم لابن جماعة ص١٠١.

لضمان نجاح كل منهما في تحقيق أهدافه المحددة، ولكن البشرية رغم ذلك قد تنكبت الطريق وازورت عنه في بعض فترات تاريخها الطويل، عندما تاهت وسط فوضى وسوء تنظيم العمل التربوي بالتركيز على قضية التعليم وحدها أكثر من تزكية النفوس بعيداً عن المضمون العبادي للتربية.

وكان المشرع الإسلامي يهمه أمر التلازم باعتباره ضرورة لتقدم البشرية، حيث جعل من التربية مضختة التي تزود الإنسان بالعناصر الأساسية لعملية بناء وجوده الحضاري كالتعليم، والعمل، والعناية بتصنيع الأدوات المسخرة للإنسان، وتفجير كامل الطاقات المتنوعة عند الإنسان عقلية وجسمية وتأصيل قيم وقواعد فن المعاملة بين الناس، بحيث تصب جميعها في نهر التربية الشاملة التي يؤكد عليها المشرع الإسلامي في أحكامه وتشريعاته.

وإذا كان التعليم يصوغ العقل فإن التربية تصوغ إنساناً يسعى دائماً إلى الكمال، لهذا لا يحرص النص الإسلامي على تأكيد التلازم بين التربية والتعليم فحسب بل ويقرر أهمية أسبقية التربية قبل التعليم، على النحو الذي تحدده بعض نصوص القرآن في أكثر من آية.

لنقرأ هذه الآيات الكريمة:

﴿هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلْأُمِّيِّـۧنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ﴾[1].

﴿كُونُوا۟ رَبَّـٰنِيِّـۧنَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ ٱلْكِتَـٰبَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ﴾[2].

﴿كَمَآ أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنكُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْكُمْ ءَايَـٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ﴾[3].

---

(١) سورة الجمعة، الآية: ٢.
(٢) سورة آل عمران، الآية: ٧٩.
(٣) سورة البقرة، الآية: ١٥١.

ولكن نصاً آخر يجعل التزكية متأخرة في سياق الآية، ومع ذلك جعل منها هدفاً مطلوباً ومتوقعاً، فليس تعلم الحكمة، وتعلم العقيدة وآدابها إلا وسيلة لتحقيق تزكية النفوس وصوغها وفق النظرية العبادية، فاقرأ هذا النص القرآني ﴿يَتْلُواْ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ﴾[١]، وبالتالي لا يبدو النص الأخير متناقضاً مع النصوص الأخرى ما دامت جميعاً تجعل التعلم جزءاً من عملية التربية الشاملة.

والتزكية كما يقول العلامة المدرسي هي تنظيف النفس البشرية من رواسبها الجاهلية سواء كانت من نوع الأفكار الباطلة أو المعتقدات الفاسدة أو الأخلاق السيئة، وهي التزكية ـ تربية الإنسان المتكامل الذي يفجر طاقاته العقلية والجسمية جميعاً باتجاه الخير والحق.

ولا تهدف التزكية أكثر من تطهير البشر وتنظيفه، بينما التعليم يهدف إلى إضافة المعارف الجديدة للإنسان لدفع عجلة البشر إلى الأمام، وهو يعتمد على طاقة العقل الكامنة فيه، فالعلاقة بين التزكية والتعليم تشبه إلى حد بعيد العلاقة بين تنظيف ماكينة السيارة وبين وضع الوقود فيها، إذ التنظيف يغسل المواد الضارة، والوقود يضيف مواد جديدة.

فوقود الإنسان في مسيرته الحضاريّة العلم، ولكن هذا الوقود لا ينفع بدون تنظيف ماكنة الإنسان من الأخلاق الفاسدة والأفكار الباطلة، من هنا تكمل عملية التزكية عملية التعليم، وتأتي الواحدة تتمة للأخرى[٢].

إنَّ العمل التربوي في الإسلام ليس مجرد تنمية لقدرات عقلية أو لتزكية أخلاقية أو صقل مهارات لغوية واجتماعية ورياضية، وإنَّما هو تنمية شاملة لقدرات الإنسان المختلفة وإحياء طاقاته جميعاً، وتسخيرها في أعمال عباديَّة.

---

(١) سورة البقرة، الآية: ١٢٩.

(٢) محمد تقي المدرسي / بحوث في القرآن الكريم ص ٢٢.

ولكن نصاً قرآنياً آخر يرى أنّه لا يكفي التطهير لنجاح التربية، بل يجب كذلك تعديل السلوك وتنمية نوازع العمل الصالح على مختلف عناصر الذات، فالتزكية التي وردت في النص القرآني ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا﴾[١] تفيد التطهير والإنماء معاً، أي تخلية النفس أولاً من مذمومتها ثم تحليتها بالشمائل والسجايا والصفات المرغوبة، وليس ذم ﴿مَن دَسَّىٰهَا﴾ إلاّ ترغيباً من المشرع الإسلامي كي يطهر الإنسان قلبه وداخله من الأدران، ثم يرنو بعد ذلك إلى إنماء الطاقات فيكتمل المعنى الحقيقي للتربية في سياق النظرة العبادية الإسلامية.. هذا في الموقف العلاجي، ولكن المربي المسلم يبدأ أولاً بتنمية هذه القدرات في الموقف الوقائي تفادياً للموقف العلاجي أو تخفيف الحاجة إليه ما أمكنه.

إنَّ التعليم في منهج التربية الإسلامي بشقيه ـ الوقائي والعلاجي ـ يتسم بالفضيلة ويرتبط بالتقوى والإرادة الخيرة.

فالمشرع الإسلامي لا يريد من الإنسان وبخاصة المسلم أن يتعلم أو يغير سلوكه أو يصنع أو يسخر أدوات الطبيعةِ وأشياءها دون فضيلة، ولا يريد منه التعامل مع هذه القضايا بدوافع مجردة عن القيم الأخلاقيَّة، فالتعلم كأي سلوك يدعو إليه المشرع لا يفصل عن تقوى الله عز وجل ولا يعزل عن منهاجه الربّاني.

ولم تفسد الأمور في حياة الإنسان إلاّ بعد هذا الفصام النكد بين التعلم والتقوى، ومأساة البشرية الحاضرة شاهدة على أنَّ خلل السلوك في العلاقات الإنسانيَّة مردّه هذا الفصام، فقد استخدم هذه التقنية في الإعلام والتربية والتعليم والحروب والمعاملات الشخصية والعامة ولكن دون روابط روحية مؤسسة على تقوى الإنسان من خالقه، فأدى ذلك إلى دمار شامل أصاب العالم.

إنَّ المشرع الإسلامي يجذر للسلوك، وللتعلم وللمعاملات نوازع أخلاقية مستمدة من تقوى الله والورع عن المحارم، تجعل العلم وسيلة طاهرة بقدر طهر

---

(١) سورة الشمس، الآية: ٩.

الغاية منه، فنجد مثلاً دعوة صريحة في النص الإسلامي على أهمية توظيف القدرات العقلية كالقراءة والكتابة على إحقاق العدل كما نجد ذلك في النص التالي:

﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيْنٍ إِلَىٰٓ أَجَلٍ مُّسَمًّى﴾ ولكن بالعدل المجرد عن نوازع الظلم والأنانية والرغبة في العدوان على ممتلكات الآخرين وإنكار حقوقهم ﴿وَلْيَكْتُب بَّيْنَكُمْ كَاتِبٌۢ بِٱلْعَدْلِ وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَن يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ ٱللَّهُ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ ٱلَّذِى عَلَيْهِ ٱلْحَقُّ وَلْيَتَّقِ ٱللَّهَ رَبَّهُۥ وَلَا يَبْخَسْ مِنْهُ شَيْـًٔا﴾[(١)]، فالنص يتسامى بالقدرات العقلية ويحدِّد لها دورها العبادي.

فالمشرع الإسلامي على دراية كاملة بأنَّ المهارات العقلية يمكن أن تستخدم في غير مسارها الصحيح، ويمكن أن توظف بعيداً عن الأهداف الرسالية العامة التي حددها المشرع، فتتحول بالاستغلال السيئ إلى أدوات للذنوب.. أدوات تمحق الحق وتربي الباطل، وقد قال الإمام علي عليه السلام: «العلم في غير طاعة الله مادة للذنوب»، لهذا حرص القرآن الكريم على الربط بين التعلم والتقوى كما في الآية التالية:

﴿وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱللَّهُ﴾[(٢)] بل إن التقوى والإخلاص والكفاءة هي أبرز قواعد العلم في التشريع التربوي الإسلامي.

قد يمهد العلم الطريق أمام الإنسان كي يعيش حياة سهلة بفضل وسائل التقدم ولكن هل يمكن للعلم المجرد عن الفضيلة أن يشبع الجوانب الروحية للإنسان؟ وهل يمكنه أن يوجه الإنسان نحو المثل العليا، ويسد جوانب النقص في علاقته بالحياة؟

لهذا يجتهد اليوم علماء مصلحون لإعادة التوازن بين العلم والدين والأخلاق لما له من آثار إيجابية فاعلة في سيكولوجية الإنسان، ولعل العلم الذي

---

(١) سورة البقرة، الآية: ٢٨٢.
(٢) سورة البقرة، الآية: ٢٨٢.

يترافق مع الفضيلة والوجدان الأخلاقي هو مفتاح التوازن المفقود في الحركة الحضارية للأمم، بل هو القوة الجوهرية في تطورها كما أثبتت تجارب التاريخ.

ثامناً: الربط بين النظرية والتطبيق:

ما جدوى أن نتعلم دون أن نطبق ما تعلمناه؟

وما قيمة عمل أعمى يجعل صاحبه يتخبط دون توجيه علمي يسترشد به؟

لماذا نتعلم؟ وهل التعلم غاية في حد ذاتها أم أنَّه وسيلة لتحقيق هدف تربوي وكما عيَّنت ذلك نصوص التشريع؟

إنَّ النظرية التربوية الإسلامية تربط بين العلم والعمل وتجعل من الأول وعاءً للآخر باعتبار أنَّ كل منهما قرين الآخر ومكمل له، فالعامل يسترشد بالعلم، وبالحكمة، كما يؤكد المنهج التربوي الإسلامي على العلاقة بين العلم والعمل في كل مجالات الحياة، فإنَّ الربط بينهما أقوى في مجال التعلم، لأنَّ المجال الأخير هو كما قلنا من قبل مدخل للتربية الإسلامية بأسرها، ففي كل شأن من شؤون حياتنا نجد علماً ونجد عملاً يقترن به وإلاّ ارتحل كما نص على ذلك أحد النصوص الشريفة المدونة في نهج البلاغة.

فالسياسي المسلم، والاقتصادي المسلم، وعالم الاجتماع المسلم، كل منهم يسترشد بقواعد المنهج الإسلامي في السياسة والاقتصاد والاجتماع، وأنَّ تطبيقات الدولة الإسلاميَّة في هذه المجالات ـ مستمدة من توجيهات المشرع، وكذلك يلتزم المسلم في حقل التربية والتعليم بتوجيهات ومبادئ المشرع في هذا الشأن، وما المبادئ والطرق والأساليب والأصول التربوية التي سنذكرها في شؤون التعليم إلاَّ تشريعات نظرية أخذت مباشرة من النص الإسلامي ومن تطبيقات المربي المسلم مع هذه النصوص وتفاعله مع متغيرات عصره، وأثمر هذا التفاعل عمَّا نسميه بالتجربة التربوية التاريخية في حضارة المسلمين.

إنَّ العمل المبني على علم ودراية بالنظرية التعليمية التربوية الإسلاميَّة هو

مقياس التربية الإسلاميَّة بأسرها، فالإسلام ليس مجرد وعظ أو نصائح أو إرشادات أخلاقية، وإنَّما هو تعلم يتجسَّد في سلوك الإنسان المسلم.

والتعلم بالعمل أو الطريقة الفعَّالة في التربية هو آخر ما دعت إليه التربية الحديثة، وهي الطريقة التي يسندها اليوم علم النفس الحديث، فتكوين أخلاق الإنسان وروحياته وبناء علاقاته الاجتماعيَّة لا تقوم بالوعظ وحده، بل تحتاج إلى أفعال يمارسها الإنسان لتكوّن أخلاقه عملياً، وليبني علاقاته مع بني الإنسان بالواقع.

فتعويد المرء على النظام في الحياة وعلى ضبط النفس، وعلى الحياة الاجتماعية التعاونية، وعلى التضحية في سبيل المجموع، كلها تتطلب مراناً وممارسة يوميَّة تلازم حياة الإنسان ليل نهار، وهذا ما يفعله القرآن الكريم حين يضع الفرائض التي يطلب إلى المسلم أن يقوم بها، فما هذه الفرائض إلاَّ وسائل لتربية الإنسان وتوجيهه نحو الأهداف التربوية التي يدعو إليها القرآن الكريم[١].

فالتعلم بالممارسة العملية، والمشاركة الفعَّالة في عمليات التدريب المستمرة يكون أفضل وأسرع من التعلم الذي يقوم على أقوال نظرية أو التعلم الذي يقوم على مجرد نصائح أو توجيه نظري بعيد عن الممارسة العملية للسلوك المراد تعلمه، وقد وعى المنهج التربوي والتعليمي في الإسلام دور الممارسة العملية، ولذلك تعلم الناس قواعد السلوك الإسلامي بالممارسة وبالاقتداء بسلوك المربي الأول.. «الرسول ﷺ».

انظر إلى النص التالي كيف يحث المتعلم المسلم على التحلُّم بممارسة هذا السلوك عملياً «إن لم تكن حليماً.. فتحلم»[٢] ولاحظ هذا النص أيضاً كيف يدعو إلى تعديل سلوك الخوف عند الإنسان بممارسة عملية مضادة لمثير الخوف

(١) د. الجمالي / الفلسفة التربوية في القرآن ص ٧٦.
(٢) الإمام علي / نهج البلاغة حكمة ٢٠٧.

من خلال هذا النص: «إذا هبت أمراً.. فقع فيه»[١] فإنَّ شدة توقيه أعظم من الوقوع فيه.

فإذا أراد الفرد أن يكون حليماً فعليه أن يباشر تدريب نفسه على ممارسة الحلم مع الناس، وإذا أراد أن يخلص نفسه من أسوار الخوف وضغوطها، فما عليه سوى أن يضع نفسه في مواجهة مضادة لمثير الخوف، وكذلك العلم لا يكون إلاً بالتعلم والممارسة العملية التي يبذلها الفرد من خلال العمل وتطبيق الأفكار والأحكام، وبعبارة أخرى يتعلم الفرد ويتقن أفضل السبل بتطبيق ما تعلمه، إنَّ التعلم ـ إذن ـ لا يحدث بغير الجد والمثابرة وتوظيفه في تنمية القدرات العقلية وسائر المهارات الأخرى، وقد جاء في بعض النصوص الكريمة أن: «العلم بالتعلُّم»[٢] أي بممارسته والتدرب عليه لاكتساب مهاراته، ويقول نص شريف: «تعلَّم تعْلَمْ»[٣].

ولنقرأ هذه النصوص:

«العلم مقرون بالعمل، فمن علم عمل، والعلم يهتف بالعمل، فإنَّ أجابه وإلاً ارتحل عنه»[٤].

«العلم رشد لمن عمل به»[٥].

«العامل بالعلم كالسائر على الطريق الواضح»[٦]، وقال رسول الله ﷺ أيضاً: «من ازداد في العلم رشداً، ولم يزدد في الدنيا زهداً، لم يزدد من الله إلاً بعداً»[٧].

---

(١) المصدر السابق حكمة ١٨٥.
(٢) تحف العقول ص٢٨٦.
(٣) غرر الحكم ودرر الكلم / ج ١ ص ٣١١
(٤) تصنيف نهج البلاغة ص ٣٠٣، أيضاً كتاب أدب الدنيا والدين للماوردي ص٨٥.
(٥) ميزان الحكمة ج٦ ص ٥٠٦.
(٦) المرجع السابق.
(٧) أدب الدنيا والدين للماوردي ص٥٤.

وللتعلم بالعمل والممارسة ثمار طيبة نذكر منها:

١ ـ أنَّ العمل يحسن أداء المتعلم ويضاعف إنتاجه سواء في حقول الاقتصاد، أو الحياة الاجتماعية أو في شؤون التربية والتعليم، أو في مجال الإنتاج الفكري أو التقنية العلمية.

٢ ـ يعالج التعلم بالعلم حالات القصور في التعليم كالنسيان وقلة الانتباه، كما يثبّت العمل التعلم ويعزه، قال تعالى: ﴿وَلَوْ أَنَّهُمْ فَعَلُوا مَا يُوعَظُونَ بِهِۦ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُمْ وَأَشَدَّ تَثْبِيتًا﴾[١].

٣ ـ يرشد العلم الإنسان في تعديل سلوكه وصيانتها من غائلة الانحراف، والعاقبة السوء في اليوم الآخر، إذا كان عاملاً، راجياً رحمة ربه.

٤ ـ يمنع ازدواجية الذات المسلمة وتناقض أجزائها حين يكون الفرد مخلصاً في تطبيق علمه على ذاته، فالتعلم المقترن بعمل عبادي مخلص يمحو الثنائية في الذات ويطابق بين باطنها وظاهرها.

٥ ـ للعلم دور أساسي في تأكيد الإحساس بالذات، وبقيمتها، وبقدرها بين الآخرين.

٦ ـ يمنح العلم المتعلم العامل القدرة على الإبداع والاكتشاف بعد تجاوز مرحلة إتقان العمل وإنجازه، فممارسة العلم في الواقع التطبيقي يجعل المتعلم على درجة من الوعي والنضج، وقد تمكنه هذه الحالة الناضجة من استنتاج فكر جديد أو إضافة جديدة، فالتجارب الطويلة الناضجة لا تقف بالفرد عند حدود الإتقان بل تنقله إلى الإبداع والابتكار وهي أعلى مرحلة من مراحل الإتقان.

وقد أشار نص إسلامي منسوب للإمام الحسن عليه السلام إلى هذه الحقيقة فالتعلم المستمر يؤدي إلى إتقان خبرة تعليمية مرجوة، والبدء في تعلم خبرة

---

(١) سورة النساء، الآية: ٦٦.

أخرى، : «علِّم الناس علمك، وتعلّم علم غيرك تكون قد أتقنت علمك، وعلمت ما لم تعلم»[١]، وقال بعض الجمهور: «علِّم عِلْمَك، وتعلَّم عِلْم غيرك، فإذا أنت قد علمت ما جهلت وحفظت ما علمت»[٢].

وفي نص آخر: «أتقن العمل فإنَّ الناقد بصير» وفي حديثه ﷺ: «إنَّ الله تعالى يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه».

---

(١) ميزان الحكمة، ج٦ ص ٤٧١.
(٢) أدب الدنيا والدين، للماوردي ص٨٨.

الفصل الثالث

مناهج البحث
في التربية الإسلامية

مفهوم المنهج والبحث العلمي:

يشير استخدام كلمة المنهج ـ كما يقول أحد الباحثين ـ إلى معنيين:

أ ـ بوجه عام: وسيلة محددة توصل إلى غاية معينة.

ب ـ المنهج العلمي: خطة منظمة لعدة عمليات ذهنية أو حسية بغية الوصول إلى كشف حقيقة أو البرهنة عليها.

ورغم تعدد تعريفات المنهج فإنه يشير إلى معنى معين وهو: (التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة إما من أجل الكشف عن الحقيقة حين نكون جاهلين، أو من أجل البرهنة عليها للآخرين حين نكون بها عارفين).

والبحث العلمي: وسيلة للدراسة يمكن الوصول من خلالها إلى حل المشكلات المختلفة عن طريق الاستقصاء الشامل والدقيق لكافة الظواهر والمتغيرات والأدلة التي ترتبط بمشكلة البحث، ولا يقتصر الأمر على مجرد الوصول إلى الحقائق الجديدة، والكشف عنها لتنمية المعرفة الإنسانية، بل لابد من التطبيق، إذ أنَّ مصطلح البحث العلمي يشير كذلك إلى هذه الجوانب التطبيقية من أجل حل المشكلات الحياتية[١].

وينطبق هذا على البحث التربوي وبخاصة ما يتصل منه بعمليتي التعلم والتعليم اللتان هما مدخل للتربية بوجه عام، «ويستهدف بصفة خاصة الإجابة

---

(١) د. علي خليل أبو العينين / منهجيه البحث في التربية الإسلامية، مجلة رسالة الخليج العربي / العدد ٢٤ السنة الثامنة ١٩٨٨ ص ١٣ ـ ١٤.

على الأسئلة التي تواجه المربين، ويستكشف الجوانب الغامضة في العملية التربوية، ويلقي الضوء عليها محاولاً تفسير شيء غامض أو تقديم حل لمشكلة أو اكتشاف معرفة جديدة تعمق من الفهم لميدان التربية بأبعاده المختلفة»[١].

إن البحث العلمي يقوم على ملاحظة السلوك الخارجي، والسعي الجاد لفهم القوانين التي تفسره وكشف نمط العلاقة بين متغيراته ولا يتم ذلك بلا سير الباحث على خطوات منتظمة لمعالجة مشكلة بحثه أو الإجابة على تساؤلاته وفرضياته.

وللباحث الجاد ـ في جهده العلمي ـ حق استخدام الأدوات والوسائل والأجهزة والخبرات التي يراها صالحة أو مناسبة لتحقيق هدفه المنشود.

قيمة المنهج في البحث التربوي الإسلامي:

قضية المنهجية من القضايا الكبرى التي يهتم بها الإسلام وذلك لإصدار أحكام تقويمية لنتائج الفكر الإسلامي، وهي الدعامة الرئيسية لتقدم البحث التربوي في الإسلام.

كل علم يحتاج لثلاثة أمور يحرز بها تقدمه وهي:

١ ـ موضوع يهتم به الباحث ويتخذه مادة للدراسة.

٢ ـ منهج يتبعه الباحث لوصف الموضوع وتفسيره وتحليله وضبطه ويشمل خطوات البحث ومراحله وأدواته وتنظيم الخبرات العلمية للباحث.

٣ ـ والأمر الثالث هو القوانين العلمية التي يكتشفها الباحث ويصل إليها، فهذه القوانين التي تمثل في حقيقة الأمر مجمل النتائج النهائية التي يستخلصها الباحث من تفسير المشكلة التي يدرسها.

(١) المصدر السابق ص ١٤ نقلاً عن مصادر أخرى.

والعلاقة جدلية بين الأمور الثلاثة التي يحتاجها العلم لإحراز التقدم وبخاصة بين الموضوع والمنهج، لأن العلاقة الصحيحة بينهما يترتب عليها كشف القوانين والتعميمات (والعلاقات).

إنَّ تقدم أي علم يتوقف كما هو سائد لدى الباحثين على نوع المنهج الذي يستخدم في البحث والتنقيب والاستقصاء، وقد تأخرت العلوم الإنسانية حقبة طويلة من الزمان بسبب اعتمادها على مناهج غير دقيقة لم يستطع بها الباحثون فهم القوانين التي تفسر العلاقة بين الظواهر والمشكلات موضع الاستقصاء، وعندما حققت العلوم الطبيعية نتائج باهرة وقفزت خطوات هائلة في مجال الكشف عن القوانين التي تفسر العلاقة بين الظواهر وتنتظم عليها، مال المشتغلون في العلوم الإنسانية إلى اعتماد المنهج التجريبي في دراسة ظواهر الإنسان المختلفة سعياً وراء إنجاز تقدم حقيقي مقنع لهذه العلوم.

لكن في الوقت نفسه لا تنفصل عملية اختيار المنهج ـ في البحث التربوي أو في غيره ـ عن طبيعة المشكلة التي يدرسها الباحث والهدف من بحثها، حيث إنَّ اختيار أسلوب البحث يتوقف على نوع الموضوع الذي يدرسه الباحث، فعندما تكون مشكلة البحث ذات بعد تاريخي ممتد قبل حاضرنا كان أنسب اختيار منهج للبحث هو المنهج التاريخي.

وإذا كانت المشكلة التي يدرسها الباحث موجودة في حاضرنا سلط الضوء عليها عن طريق الوصف وجمع البيانات والمعلومات المرتبطة بها بغية زيادة الوضوح في فهم المشكلة وإدراك أبعادها، ومن ثم الوصول إلى تفسير علمي لها.

ويكون أسلوب البحث تجريبياً عندما يريد الباحث قياس ما يتوقعه من تغيرات في الظاهرة المراد دراستها ـ موضوع البحث ـ ومعرفة أثر هذا التغير بعد ذلك مستقبلاً، وإخضاع هذا التغير للقياس التجريبي وصياغة نتيجته في قانون علمي.

إنَّ قيمة الفكر الإنساني كله ـ في قديمه وحديثه ـ مرتبطة بدقة المناهج التي يهتدي بها العلماء في فهم المشكلات التي هي موضع البحث والدراسة.

والبحث التربوي للنص التعليمي في الإسلام يتقيد بهذه المرتكزات الثلاث الأساسية، فطبيعة المشكلة القابلة للبحث والدراسة موجودة في محتوى النص وباطنه، ويتوقف عليها اختيار أسلوب البحث ومنهجيته، وللبحث التربوي الإسلامي هدف محدد هو الوصول إلى نتائج معززة لمضمون النص ومحتواه أو إثبات الفرضيات والتفسيرات المؤقتة التي صاغها الباحث مستهدفاً بلوغ الحقيقة، واثبات أنَّ البحث التربوي الإسلامي معرفة منهجية منظمة.

وقد أدركت بعض الدراسات التربوية الإسلامية هذه المرتكزات وأهميتها في مناقشة قضايا التعلم والتعليم والتربية، والتزمت بالمنهجية العلمية في معالجتها، فدفعت بالبحث التربوي الإسلامي إلى خطوات أكثر تقدماً، وأصبح أداء الباحثين ومستويات البحث لديهم أفضل إلى حد ما من العقود السابقة القريبة سواء تلك الدراسات التي تتعامل مع النص أو مع النتاج الفكري للتجربة التربوية التاريخية للمسلمين.

وإدراكاً من الباحثين المسلمين بأهمية المنهج في تطوير بحوث التربية الإسلامية ودراساتها خصّهُ بعضهم بالعناية، فقد بدأت في الآونة الأخيرة بوادر اتجاه جديد وإيجابي بين الباحثين المسلمين للاهتمام بالمناهج التي يمكن أن تستخدم في البحث التربوي الإسلامي، وهي خطوة جديرة بالتقدير.

إن التوجه يخدم البحث التربوي في الإسلام ويعرضه كعلم يهتم بمعالجة قضايا المجتمع كضرورة علمية لا غنى للباحثين المسلمين عنها ـ خاصة المبتدئين الذين هم في بداية الطريق ـ لأنه يوجه جهدهم ويرشدهم ويعينهم على اختيار أكثر دقة للمناهج الصالحة لبحث قضايا التربية الإسلامية وموضوعاتها ومشكلاتها بوعي أكثر نضوجاً، فإذا كانت قضية البحث الرئيسية تتعدد فيها الآراء أو تختلف فيها المناهج وتتنوع فيها النظم والاتجاهات فإن المنهج المقارن هو انسب مناهج

البحث، وحينما تكون الدراسة متجهة نحو بحث تاريخ التربية في فترة محددة، فالمنهج العلمي ـ هنا ـ هو أسلوب التحليل التاريخي، وهكذا دواليك.

وبالرغم من أنَّ هذه العناية بالمنهجية، ما تزال حركة في بدايتها وحديثة عهد، وهي على ضوء ذلك تحتاج إلى جهد أفضل وأكثر تنظيماً ونضجاً لتقوى وتزيد، ولتصل إلى مستوى الاكتمال واثبات الكفاءة العلمية للباحث المسلم، والمتوقع أن يتتابع هذا الجهد لتأصيل منهجية البحث في التربية الإسلامية.

والملحوظ أنَّ حركة تأصيل المنهجية في بحث التربية الإسلامية يتجه في مسارات ثلاثة:

١ . إنَّ الباحثين في ميدان التربية الإسلامية اتخذوا من «المنهجية» أو مناهج البحث موضوعاً لدراساتهم لترشيد الجهد العلمي في هذا المجال، وثمة دراسات مصغرة ومنفردة، وقائمة بذاتها في هذا الشأن[١].

٢ . والمسار الآخر يحرص فيه الباحثون في ميدان التربية الإسلامية على اكتشاف مناهج البحث العلمي عند العلماء المسلمين ومدى تقيدهم بقواعده وشروطه وخطواته والتزامهم على وجه أخص بالمنهج العلمي التجريبي كما نجد ذلك عند الأديب المعتزلي الجاحظ[٢] وعند ابن جماعة[٣].

---

(١) من هذه الدراسات بحث د. علي خليل البوعينين عن منهجية البحث في التربية الإسلامية، وكذلك بحث د. سعيد إسماعيل علي عن «مشكلة المنهج في دراسة التربية الإسلامية» عالج فيه العوائق والمناهج المناسبة لها»، ودراسة د. احمد عبد الحليم المهدي بعنوان «نحو صيغة إسلامية للبحث الاجتماعي التربوي»، انظر ص ٣١ ـ ٦١ من مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (٢٣) السنة الثامنة ١٤٠٨هـ ١٩٨٧م. وكذلك مقال د. إبراهيم الشافعي تحت عنوانه «كي يكون منهج التربية الإسلامية اكثر فعالية»، انظر المجلة السابقة ص ٢٤ ـ ٢٦

(٢) انظر كتاب (من أعلام التربية العربية الإسلامية) المجلد الأول ص ٢٩٤.

(٣) د. حسن عبدالعال / من التعليم عند بدر الدين بن جماعة ص ١٤١ ـ ١٤٧.

ومن الدراسات القليلة في هذا المجال ما كتبه د. حسن عبدالعال عن أصول البحث العلمي وآدابه عند الإمام النووي[(١)] وقد تناول الكاتب الدعوة الصريحة من الإمام النووي للتقيد بالمنهج العلمي وقواعده إلى تلاميذه.

٣. ويركز المسار الثالث على التطبيقات التربوية للمنهج العلمي في ميدان التربية الإسلامية وبخاصة طرق وأساليب ومناهج تدريس التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام، وقد أقيمت لهذا الأمر ندوة علمية[(٢)] بين عدد من المراكز التربوية العربية المهتمة بالمسألة التربوية، وبالفكر العربي الإسلامي في مجال التربية والتعليم.

وأحياناً تأتي الإشارة ضمن هذا المسار فرعية، أي ضمن إشارة جزئية من دراسة لتراث إحدى الشخصيات التربوية المسلمة، كدراسة مناهج وطرق التدريس عند الإمام الصادق عليه السلام[(٣)] وعند ابن سحنون[(٤)] وعند بدر الدين بن جماعة.

النص الإسلامي وخطوات البحث العلمي:

اكتشف الإنسان خطوات التفكير الصحيح لحل المشكلات، ونظمها في مراحل متتابعة دقيقة، وقدم النص الإسلامي إشارات واضحة تدل على اهتمام المشرع التربوي المسلم بقواعد التفكير الإنساني السليم وتنظيمه والسير به في نسق مترابط، وليس متوقعاً من النص الإسلامي أن يصوغ هذه الخطوات العلمية في عبارة معينة كأي مقال أو بحث أو جهد فكري يبذله إنسان معين، لهذا نجد قواعد البحث والتفكير السليم مبثوثة في عبارات نصية متعددة.

وإذا تقيدنا بالطريقة العلمية في التفكير فسوف نجد نصوصاً ترشدنا إلى

---

(١) انظر البحث بمجلة رسالة الخليج العربي العدد ٢٤ ص ٣٥ ـ ٥٧.
(٢) انظر كتاب من أعلام التربية العربية الإسلامية المجلد الأول ص ١١.
(٣) المصدر السابق، ص ١١٢، ٢٦٥.
(٤) المصدر السابق ص ١٤١ ـ ١٤٧.

قواعد المنهج العلمي، ويمكننا أن نستفيد من هذه النصوص في بيان موقف المشرع الإسلامي من مراحل البحث العلمي وخطواته المتفق عليها، كما أن الباحث المسلم سوف يتقيد بالنسق المنظم لهذا المنهج.

وخطوات المنهج العلمي كما يلي:

أولاً: الإحساس بالمشكلة وتحديدها:

نجد في النص الإسلامي أمراً صريحاً بصياغة السؤال بدقة، بحيث يكون واضحاً ومحدداً، وفي الوقت نفسه يأمر النص أيضاً بضرورة فهم السؤال ـ وهو يثير مشكلة ـ قبل الإجابة عليه، لأن الإجابة مبنيّة على مقدمة منطقية وهي «فهم المشكلة» التي يثيرها السؤال.

إنّ السؤال ـ عادة ـ يطرح في محتواه الداخلي مشكلة معينة تحتاج إلى إجابة، وينبغي على السائل أن يحدد طبيعة المشكلة أولاً، لأن ذلك يساعد السائل والمجيب على فهم المشكلة وتفسيرها وايجاد حلول لها.

يقول نص إسلامي: «حسن السؤال نصف الإجابة»[1] وفي نص آخر: «حسن المسألة نصف العلم» ويقول نص ثالث «من أحسن السؤال علم، ومن علم أحسن السؤال»[2].

فالنصوص الثلاثة تحدد أمرين:

١. إنّ الصياغة الصحيحة للسؤال الذي يثير في محتواه مشكلة تساعد على فهم المشكلة والتغلب عليها.

٢. إن صياغة السؤال فن يحتاج إلى دراية وعلم، ويصعب أن تكون هذه الصياغة سليمة بلا معرفة، لذلك يقول النص: «من علم أحسن السؤال» فالمعرفة مقدمة، ودقة الصياغة نتيجة.

---

(١) تحف العقول ص ٤٥.

(٢) ميزان الحكمة جـ ٤ ص ٣٣١، انظر كذلك أدب الدنيا والدين للماوردي ص٧٩.

فالعلاقة جدلية بين السؤال السليم والإجابة الصحيحة، لأن في ذلك مطابقة بين مقدمات البحث ونتائجه.

وقد سئل أحد الأئمة سؤالاً عن الصيد في الحج بهدف إحراجه، فأخذ عليه السلام يقسم السؤال إلى عدة أسئلة تجاوزت العشرات حتى أعطى جواباً على الأسئلة المتنوعة، وهذه هي الطريقة العلمية السليمة التي تعتمد على تحديد المشكلة قبل البحث في حلها.

لقد سأل رئيس قضاة المأمون وهو يحيى بن أكثم الإمام محمد بن علي الجواد عن «محرم قتل صيداً» فقال له الإمام: «قتله في حل أو حرم، عالماً أو جاهلاً، عمداً أو خطأً، عبداً أو حراً، صغيراً أو كبيراً، مبدءاً أو معيداً، من ذوات الطير أو غيره، من صغار الطير أو كباره، مصراً أو نادماً، بالليل في أوكارها أو بالنهار وعياناً، محرماً للحج أو للعمرة»؟ فانقطع لسان يحيى بن اكثم وبدا للجميع عجزه الواضح ثم بدأ الإمام بالإجابة الدقيقة بعد تحديد المشكلة[١].

إنّ السؤال في حد ذاته مشكلة تثير التحدي وتستثير التفكير، لذلك جعل المشرع الإسلامي التحديد الدقيق للمشكلة التي يثيرها السؤال مدخلاً صحيحاً للإجابة عليها وشرطاً لها.

ويفترض السؤال أيضاً ملاحظة المشكلة مسبقاً ورغبة السائل في البحث عن إجابة عليها، فالسؤال يطوي في داخله ملاحظة المشكلة التي هي موضع البحث، وقد أوضح النص الإسلامي قيمة الملاحظة في سلامة التفكير كما نجد ذلك في حديث القرآن عن الاعتبار وأخذ العبرة، والبصيرة والتبصر والنظر في الكون بوجه عام.

---

(١) تحف العقول ص ٣٣٢ ـ ٣٣٣.

ثانياً: مرحلة الفرضية:

قلنا إنّ السؤال في منهج البحث العلمي يعنى ملاحظة الفرد لمشكلة محددة يعرضها ـ للبحث ـ بهذا الأسلوب، وهذا يعني أنه بين ملاحظة المشكلة وتحديدها وبين تقديمها للمجيب فترة من الزمن تتكدس فيها الأفكار على بعضها، حيث يبدأ العقل في عملية الافتراض وصياغة احتمالات حل المشكلة.

وقد يعقل السائل هذا الافتراض بنفسه، وقد يتركه للمجيب أو لباحث آخر، وفي كليهما تعبير عن مرحلة هامة في منهج التفكير العلمي هي مرحلة الفرضية وتنوع الاحتمالات.

إنّ العقل بعد إثارة المشكلة يتوجه إلى المحاولة وبذل الجهد لفهمها من خلال معرفة العلاقة بين الحوادث وعناصر الظاهرة المدروسة، فيبدأ بالتفكير الافتراضي تمهيداً لمرحلة البرهان والاستنتاج وتقديم أدلة الإثبات.

ويتيح المشرع الإسلامي للتفكير الافتراضي مساحة واسعة في نطاق المعرفة وفهم الواقع، فكما دعا إليه في فهم السلوك الأخلاقي وتفسيره جعله قاعدة ومنهجاً في فهم الظاهرة الكونية والاجتماعية وسوف نعطي أمثلة تثبت أهمية التفكير الافتراضي في نصوص التشريع التربوي للإسلام.

يقول الإمام علي في إحدى عباراته: «لا تظنن بكلمة خرجت من أحد سوءاً وأنت تجد لها في الخير محتملاً»[1].

يعالج النص السابق قضية أخلاقية في حياة الإنسان، لكنه في الوقت نفسه يثير مسألة منهجية تخص طريقة صحيحة في التفكير وهي: «الأخذ بالاحتمالات في التعامل مع أنماط السلوك الإنساني وفهمه ومعالجة قضاياه».

إنّ النص وهو يعالج هذه القضية يوسع من دائرة الاحتمالات والافتراضات إلى سبعين محملاً من الخير، وهذا التوسع مرجعه:

(١) تصنيف نهج البلاغة / لبيب بيضون ص ٤٥٧.

١ ـ أن طبيعة المشكلة في النص المذكور سابقاً أخلاقية تؤثر على نمط العلاقات بين المسلم وأخيه الإنسان.

٢ ـ العمل على تجنب الارتياب في الآخرين قدر المستطاع.

٣ ـ أن يحيط الفرد بالمشكلة وبعناصرها كاملة حتى لا يقع في الخطأ لهذا يدعو النص إلى التوسع وتنوع الاحتمالات في معالجة أمر أخلاقي.

وفي مثال آخر يقول الإمام علي أيضاً: «اضرب بعض الرأي ببعضه يتولد منه الصواب»[١].

يربط النص السابق بين أسلوب الحوار وتوليد الأفكار السليمة، ونجد أن هذا النص ينطوي على عدد من العناصر نوجزها فيما يأتي:

١. ١ ـ أن الحوار مجرد أسلوب بحث، وأن له موضوعاً محدداً هو في لغة البحث العلمي «مشكلة البحث» التي تمثل الخطوة الأولى في التفكير السليم.

٢. ٢ ـ ينطوي الحوار على وجود «متحاورين» قد يكون العدد اثنين أو أكثر، وهذا العنصر هو أداة الوصل بين موضوع الحوار ونتائجه.

٣. ٣ ـ انه بين موضوع الحوار ونتيجته خطوة وسطى تأتي بعد الأولى وقبل الخطوة الثالثة.

ويطرح في الخطوة الوسيطة ضمنياً:

أ ـ إثارة الأسئلة الافتراضية من قبل أطراف الحوار.

ب ـ إثارة الاعتراضات على الفرضيات.

ج ـ تقديم أدلة الإثبات والبرهان والتحقق من صحة الفرضيات وسلامتها خلال الموقف الحواري.

---

(١) ميزان الحكمة ج ٤ ص ٣٦.

د ـ استخلاص النتائج التي تعكس تعلماً جديداً مشتركاً أو جماعياً.

٤ . للحوار نتيجة إيجابية هي نمو معرفة جديدة صحيحة عبّر عنها النص بقول: «توليد الأفكار السليمة» كما يتضح ذلك من النص.

ويعبر الحوار ـ على أية حال ـ عن جدلية الأفكار وديناميتها، حيث ينتقل الفكر خلال عملية الحوار من مقدمات إلى نتائج جديدة إذا كان منظماً، لأن عرض أفكار المتحاورين تجسد هذه الجدلية بين أسئلة افتراضية وأدلة إثبات أو نقد وتقويم لها.

٥ . يوحي المقطع الأخير من النص: «يتولد منه الصواب» أن الأفكار السليمة التي أنتجها ضرب الآراء مع بعضها تسخر لخدمة الإنسان وتوظف من أجل توجيه حياته، فالمعرفة الصائبة التي أثمرها الحوار السليم متصلة بالواقع، تنطلق منه وتنتهي إليه.

ونقدم ـ الآن ـ مثالاً ثالثاً في نطاق البحث التجريبي للسلوك الإنساني، وكنموذج للفرضيات المنبثقة من النصوص الإسلامية ففي الحديث:

«لا يلدغ المؤمن من جحر مرتين»[١].

وفي نص آخر مماثل: «العاقل لا يلدغ من جحر مرتين»[٢].

المعنى الظاهري للنص هو أن الإنسان المؤمن أو العاقل كما وصف أيضاً، يضع يده في جحر مرة واحدة، ولكن بعد أن يلدغه ثعبان أو عقرب في المرة الأولى السابقة تحسس ألم «اللدغ» نجده يربط بين اللدغ ـ كتجربة ألم ـ في المرة الأولى وبين ألم اللدغ في المرة التالية المتوقعة.

فالنص إذن ينسج في تفكير المرء ارتباطاً بين خبرتين ومساعدة على تكوين استجابة ارتباطية حتى بمجرد رؤية الثعبان أو تذكر صورته.

---

(١) ميزان الحكمة / ج٦ ص ٤١٦

(٢) ميزان الحكمة / ج٦ ص ٤١٦

والجحر «صورة بلاغية» أو تعبير بلاغي يصور ارتباط خبرة سلوكية بأخرى، فرؤية الجحر تكفي لتذكر خبرة «اللدغ» وألمه باعتباره خبرة وجدانية مرتبطة به.

وإحساس «المخدوع» بالنفور تثيره رؤية «المخادع» الذي أوقعه في شرك الخديعة، بل يكفيه تذكر اسمه أو عرض صورته، فالخبرة المؤلمة تكفي لتوليد الإحساس بالنفور وتكوين خبرات ارتباط به حتى من موقف واحد أو من تجربة واحدة، فأحياناً لا يحتاج تعلم هذه الاستجابة الارتباطية إلى تكرار.

إنّ النص يحمل في مضمونه العام فرضية عامة قابلة للبحث التجريبي، وفي الوقت نفسه يسمح لاشتقاق فرضيات جزئية، وتصاغ هذه الفرضية على النحو التالي:

«أنَّ التعلم الارتباطي بين خبرتين قد يتم من مرة واحدة أو من موقف انفعالي شديد واحد».

أو تصاغ بعبارة أخرى مشابهة مثل الفرضية التالية: «ان الإنسان لا يحتاج إلى تعلم الخبرة الارتباطية وتكوينها من عدة مرات، ويكفيه موقف واحد».

ويمكن للباحث التربوي المسلم أن يشتق من هذه الفرضية العامة فرضيات جزئية أخرى تندرج ضمن الفرضية الرئيسية، ومن تلك الفرضيات ـ أن الطفل لا يحتاج إلى تجنب الاحتراق بلهب الشمعة أو بجسم الإناء عدة مرات لكي يتعلم الابتعاد عن النار وتكفيه مرة واحدة ـ يكفي الكذب الذي يوقع ضرراً شديداً بالآخرين أن يولد نفوراً من الكذابين من مرة واحدة، وان هذا النفور يتم بمجرد رؤية الشخص الكاذب أو سماع اسمه أو مشاهدة صورته في تلفاز أو في مجلة إذا كان الكذب موقفاً انفعالياً شديد القوة والتأثير.

* انه يكفي من موقف انفعالي واحد أن يتجنب المرء عادة الحوار مع شخص متعصب سبق أن صنع في نفسه حالة نفور من أفكاره المتعصبة.

* تكفي المريض تجربة واحدة للنفور من دواء طعمه شديد المرارة وتكوين استجابة ارتباطية بين الدواء وطعمه حتى بمجرد رؤية هذا الدواء أو سماع اسمه.

* الحقنة التي يأخذها الطفل وتسبب له ألماً شديداً، لا يحتاج إلى النفور منها أكثر من مرة واحدة، فيأخذ في البكاء بمجرد رؤية الطبيب التي أعطاه الحقنة أو شخص يشبهه في ملبسه.

ورغم أن مفردات التصميم السابقتين توحي بتكوين سلبي للخبرات الارتباطية فإن العقل التربوي المسلم يمكنه أن يستثمره في تكوين خبرات ارتباطية إيجابية مثل الفرضية التالية المعبرة عن هذا الاتجاه:

يكفي المرء موقف واحد لتكوين مشاعر الحب والمودة والارتياح من شخص آخر أنقذه من ضائقة مالية شديدة أو أعانه على الخروج من مأزق أو مشكلة حادة.

وهكذا فإنه ـ كما تقدم ـ تنطوي النصوص الإسلامية في باطنها على قابلية إيجابية لصياغة فرضيات عامة أو جزئية مشتقة منها، واختبارها تجريبياً ليس في نطاق جانب واحد من السلوك وإنما في نطاق أوسع يشمل ظواهر السلوك الاجتماعي والأخلاقي واللغوي والانفعالي.

وفي نطاق الفكر والمعرفة يسير الباحث على هذا النهج، فيتابع السير على خطوات العلم بصياغة الفرضيات كمرحلة تالية بعد الإحساس بالمشكلة وتحديدها، وقد ينوع الافتراضيات أو يحصرها في فرضية واحدة.

ربما يأمر النص مباشرة باعتماد «الفرضية» وفي حين آخر يستنتج عقل الباحث افتراضاته من باطن النص نفسه كما مرّ علينا، وينبغي على الباحث التربوي المسلم تجنب الفرضية مع علمه بذلك واستبعادها بعد التأكد منهما واختبارها، أما طرق التحقيق من صحة الفرضية فيكون اختيار المنهج المناسب للموضوع الذي يراد بحثه.

ثالثاً: مرحلة التجريب والبرهنة:

ينتقل الإنسان إلى الخطوة الثالثة في تفكيره وهي مرحلة اختبار فروضه والتأكد منها، إنَّ الدليل العلمي هو أساس البحث العلمي في اختيار الفروض

والنظريات والتحقق منها، وهذا أحد أبرز أهداف التفكير العلمي لأنه بالأدلة والبراهين، وتقديم الحجة نتعرف على النتيجة التي تفسر لنا الارتباط بين الحوادث والعلاقة بين الظواهر، ونصل عن طريق التجريب والإثبات إلى الحقيقة العلمية التي تجسد عادة قواعد التفكير الصحيحة العامة.

إنَّ الفرض تفسير مؤقت للمشكلة لكنه «بالبرهنة» يصبح تفسيراً دائماً، ويصبح قانوناً أثبتته التجربة، وإذا لم تؤيده التجربة تركه الباحث وأعاد البحث عن فرض آخر لحل مشكلته، فالبرهنة ـ إذن ـ حسم نهائي للأفكار والحكم عليها بالصدق أو الكذب كما أثبت ذلك الحوار الإبراهيمي الذي صوره القرآن حيث كان سيدنا إبراهيم ينتقل في بحثه عن «الله» تعالى من فرض إلى آخر في نطاق البحث عن مشكلة الألوهية بأسلوب التفكير الحسي حتى انتهى إلى البرهنة الدامغة على وجود الله والإيمان به.

والبرهنة ليست بالضرورة دراسة ميدانية أو تجريبية مشابهة للدراسة العلمية المعاصرة رغم أنَّ فكرة التجريب قد استعملها العلماء المسلمون لاختبار فرضياتهم العلمية، فقد تكون البرهنة حواراً عقلانياً ينتهي بإقرار الحقائق، وقد تكون بأداة أخرى، والمهم أن تكون إقامة الدليل العلمي هي الطريق إلى الكشف عن الحقيقة والوصول إليها.

ويدعو المشرع الإسلامي في نطاق البحث التربوي أو غيره إلى البرهنة وإقامة الحجة السليمة، ودعا صراحة إلى تقدير أسلوب التجريب واعتماده كأداة للعلم، ودلت نصوص التشريع التربوي في الفكر الإسلامي على احترام التجربة كمصدر للمعرفة وتوضيح الحقائق.

قال تعالى وهو يخاطب المعاندين: ﴿قُلْ هَاتُوا۟ بُرْهَٰنَكُمْ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ﴾[1].

---

(١) سورة البقرة، الآية: ١١١.

وفي نص آخر يطالب القرآن المشركين بالبرهان والدليل الصحيح، فقال: ﴿أَءِلَٰهٌ مَّعَ ٱللَّهِ ۚ قُلْ هَاتُوا۟ بُرْهَٰنَكُمْ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ﴾[١].

قال أيضاً: ﴿وَنَزَعْنَا مِن كُلِّ أُمَّةٍ شَهِيدًا فَقُلْنَا هَاتُوا۟ بُرْهَٰنَكُمْ فَعَلِمُوٓا۟ أَنَّ ٱلْحَقَّ لِلَّهِ وَضَلَّ عَنْهُم مَّا كَانُوا۟ يَفْتَرُونَ﴾[٢].

وفي آية أخرى يقول القرآن الكريم: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدْ جَآءَكُم بُرْهَٰنٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكُمْ نُورًا مُّبِينًا﴾[٣].

وثمة نصوص غير قرآنية تركز على أهمية البرهنة السليمة واعتماد منطق الحجة العقلية الصحيحة.

لنتأمل النصوص التالية[٤]:

«ثمرة التجربة حسن الاختبار».

«التجربة تثمر الاعتبار».

«الأمور بالتجربة والأعمال بالخبرة».

«التجارب علم مستأنف».

«في كل تجربة موعظة».

«دع الحدة وتفكر في الحجة».

«قوة سلطان الحجة أعظم من قوة سلطان القدرة».

«العاقل لا يتكلم إلا بحاجته أو حجته».

---

(١) سورة النمل، الآية: ٦٤.

(٢) سورة القصص، الآية: ٧٥.

(٣) سورة النساء، الآية: ١٧٤.

(٤) انظر هذه النصوص في كتاب ميزان الحكمة ج٢ ص ٢٤، ٢٥، ٧١، ١٨٢، ٢٨٣.

رابعاً: مرحلة الانتفاع بنتائج التفكير (العلمي):

يثير الباحث التربوي المسلم مشكلته ويتخذها موضوعاً لبحثه ويسعى إلى تفسيرها وفهمها، ولكن بعد وصول البحث إلى نهايته ينبغي أن تتاح له فرصة التطبيق والانتفاع بنتائجه في حياة الإنسان، فالبحث العلمي في أي مجال لا يحقق أهدافه كاملة إذا لم يسخر نتائجه لخدمة الإنسان، فإذا حقق البحث الذي يقوم به باحث مسلم عن مدى الارتباط بين الوعظ والانتباه وأثبت هذا البحث إيجابية الصلة بينهما من حيث تغيير دافعية التعلم وتحسينها عند التلميذ ومساعدته على تكوين اتجاه إيجابي نحوه وإحداث تعلم جيد لديه، فالمرجو حينئذ أن يستفيد الناس ـ معلمين ومتعلمين ـ من هذه النتيجة والانتفاع بها في تطوير دافعية التعلم وتقوية قدرات المتعلمين المختلفة.

إن قيمة البحث التربوي لدى المسلمين تكمن في تحوّل نتائجه النظرية إلى واقع إجرائي تفيدنا في صياغة وبناء المناهج التعليمية أو توجيه المتعلم أو صقل إمكانيات المعلمين أو تحسين لواقع التعلم والتربية، وهذا يعني أن نقل نتائج الدراسات في هذا المجال من إطارها النظري إلى التنفيذ علامة على عمق الترابط بين النص النظري للبحث وبين واقعنا التعليمي بهدف تعديله، وحينئذ يتحول البحث التربوي إلى قوة تقدم فعالة لمجتمعنا، وذلك في الحقيقة ترجمة صادقة للمقولة الإسلامية المتداولة: «إما أن يطبق العلم أو يرتحل».

يقول الإمام علي عليه السلام: «العلم مقرون بالعمل، فمن علم عمل، والعلم يهتف بالعمل فإن أجابه وإلا ارتحل»[١].

وفي نص آخر: «إذا علمتم فاعملوا، وإذا تيقنتم فأقدموا»[٢].

---

(١) تصنيف نهج البلاغة ص٣٠٣.
(٢) تصنيف نهج البلاغة ص ٣٠٣.

ويقرر الإمام الحسن عليه السلام في توصياته التربوية أنَّ: «اسمع الأسماع ما وعى التذكير وانتفع به»[(١)].

وتتيح لنا نتائج البحث أيضاً فهم مشكلاتنا والقدرة على التحكم في سلوكنا، وهذا يرفع مستوى أداء رجال التربية المسلمين في تحسين أساليبهم العملية خلال التطبيق أو ابتكار أجهزة وأدوات عمل جديدة، فيؤدي إلى تغيير حياتنا وتعديل مسارها نحو الأفضل.. انه من أحل الحياة كما تقول التوصية الإسلامية: «ثمرة العلم العمل للحياة»[(٢)].

المناهج المقترحة للبحث في قضايا التربية الإسلامية:

نلحظ في الآونة الأخيرة أنَّ بعض الباحثين في التربية الإسلامية اتجهوا إلى العناية بالمناهج التي يمكن أن تستخدم في دراسة موضوعات هذا الميدان وقضاياه ومشكلاته إدراكاً منهم لدور وأهمية المنهج في تحديد القيمة العلمية للدراسة، وقد أشرنا فيما سبق إلى بعض الجهود البكر والمحاولات الأولى في هذا الشأن عند حديثنا عن قيمة المنهج في البحث التربوي الإسلامي.

وطالما أنَّ المنهج أداة علمية محايدة فإن اجتهادات الباحثين المسلمين في هذا المجال يمكن أنْ تنمو وتتواصل، فتؤدي إلى تركيز أفضل على هذا الجانب، وتمكنهم من اختيار المنهجية المناسبة لدراسة موضوعات التربية الإسلامية وقضاياها.

وفي دراسة قيمة بعنوان: «نحو صيغة إسلامية للبحث الاجتماعي والتربوي»[(٣)] يحدد الكاتب الدلالة التربوية لمعنى كلمة «نحو» الواردة في مقدمة

---

(١) تحف العقول ص١٧٠.

(٢) ميزان الحكمة ج٦ ص ٤٩٩.

(٣) انظر بحث د. احمد المهدي عبد الحليم / منشور بمجلة رسالة الخليج العربي، العدد ٢٣ السنة الثامنة سنة ١٤٠٨هـ ١٩٨٧م.

عنوان هذه الدراسة فيقول: إن كلمة «نحو» تشير إلى ضرورة اعتبار ما سيرد في هذه الدراسة ـ يقصد بحثه بالعنوان المذكور أعلاه ـ خطوة أولى في طريق طويلة كثيرة الشعاب والهضاب والوديان، وإلى أنَّ الغاية المأمولة من ارتياد هذه الطريق لا يمكن أن يحققها جهد فردي، وإنّما يجب ان تتضافر في سبيلها جهود كثيرة من المؤهلين لهذه المسيرة، وهم بحمد الله كثر ولتكن هذه الدراسة دعوة مفتوحة لمن يريد أن يسهم في ترشيد مسيرة البحث الاجتماعي والتربوي في البلاد العربية.

إذن تعني كلمة «نحو» أن صيغة البحث عن المنهجية واختيارها لموضوعات البحث التربوي الإسلامي ما تزال ميداناً بكراً خصباً، وسنقدم رأياً محدوداً مع الاستعانة بهذه الاجتهادات.

وتتعدد مناهج البحث في التربية الإسلامية لكن استعمال الباحث لمنهج معين منها يخضع لمعايير هي:

١. إنَّ اختيار نوع المنهج بحسب طبيعة المشكلة وغرض الدراسة.

٢. وإنَّ المناهج متداخلة في بحث موضوع معين بل حتى في دراسة مسائل فرعية أحياناً رغم اختيار منهج رئيسي للدراسة.

٣. إنَّ المنهج أداة محايدة للمعرفة واستقصاء الحقيقة لكنه في الوقت وسيلة صلة بين التربية والأيديولوجية رغم تقيده بخطوات التفكير المنظم.

٤. أنَّ يحدد الباحث بدقة موضوع بحثه وخطة منتظمة للسير بموضوعه من أدوات وطرق لها قيمة في الحصول على الأدلة.

ويمكن ـ الآن ـ تعيين المناهج التي اقترحها الباحثون المسلمون في حقل التربية والتعليم.

أولاً: المنهج التحليلي:

يعتبر هذا المنهج من أوسع المناهج التي يستخدمها الباحث التربوي المسلم في دراسة موضوعاته، وحتى في دراسة تاريخ التربية الإسلامية ورجالاتها ومذاهبها ومؤسساتها فلا غنى له عن استعمال طريقة التحليل للحدث التاريخي ـ التربوي ـ وقد يساند طريقة التحليل أيضاً نزعة نقدية.

ومن المتعذر على الباحث المسلم أنْ يتناول بجهد علمي رصين موضوعات التربية الإسلامية بدون استخدام أسلوب التحليل، والواقع أن مادة البحث في هذا المجال يقدمها الباحث المسلم في نسق فكري تحليلي، ويشتمل هذا النسق دائماً على فكرة رئيسية تطوى في داخلها أفكار جزئية.

إن الباحث التربوي المسلم يعتمد أسلوب تحليل الأفكار والمعاني ما أمكنه بهدف الكشف عن المكونات الأولية للأفكار وردها إلى عناصرها البسيطة المكونة لها، لهذا يضطر الباحث المسلم إلى طريقة عرض قضاياه وموضوعاته الرئيسية كنقطة بدء كبرى له، ثم يسير بعد ذلك بكل قضية ـ خطوة خطوة ـ ليصل إلى المكونات الأولية فيزيدها وضوحاً وتفسيراً تتطابق فيه الأفكار الفرعية مع الفكرة الأصلية.

وتتلازم عملية التحليل لمادة البحث بنتائجه، ومعنى ذلك أن تفكيك الموضوع إلى عناصره التي يتكون منها تنتهي بعملية مكملة يؤلف فيها بين هذه العناصر، ويقدم فيها أفكاره الرئيسية أو يصوغ فيها نتائج بحثه في أحكام عامة، فتحليل «النص» أو «الفكر التربوي» لعلماء المسلمين لابد أن ينتهي كضرورة علمية بإصدار الأحكام، وهي في مجملها تشبه عملية التركيب التي تأتي بعد عملية التحليل.

يقول أحد الباحثين في ميدان التربية الإسلامية وهو يحدد خطوات هذا المنهج كما يلي:

١ . استيعاب القاعدة أو القواعد أو النسق الذي تنتمي إليه القضية (موضوع البحث)

٢ . استيعاب الظاهرة أو القضية (موضوع البحث)

٣. تحليل الظاهرة أو القضية وذلك بعزل عناصرها عن بعضها، حتى يمكن إدراكها بوضوح تام على ضوء القاعدة أو النسق لاكتشاف مدى وفائها للقضية.

٤ . الخروج بمبادئ ونتائج تبلور الرؤية للظاهرة أو الفكرة (موضوع البحث)

٥ . صياغة القضية بإعادة تركيبها تركيباً يوافق النتائج التي توصل إليها في ضوء النسق أو القواعد العامة[١].

ولأن التربية الإسلامية تحتكم إلى قواعد قرآنية وحديثية أو نسق اجتهادي معين فإن استخدام المنهج التحليلي وارد في دراستها، على أساس أنَّ القاعدة الموجهة هي أهداف الإسلام ذاته والموجهة لتنشئة الإنسان تنشئة إسلامية، ويأتي تحليل أي قضية أو فكرة أو ظاهرة في هذا الإطار[٢].

وخلال عملية تحليل مادة البحث يحتاج الباحث إلى ما يلي:

* التسلسل التاريخي في عرض الأفكار إنْ تطلب الأمر ذلك.

* سرد الأمثلة للتوضيح والتقريب الحسي للمعنى وإزالة الغموض ـ تكرار بعض الأفكار لتثبيتها وترسيخها في الذاكرة.

* توجيه نقد لبعض الأفكار وترجيح لأخرى، أي القيام بعملية نقد وتقويم للفكر والمعرفة.

---

(١) د. علي مصطفى البوعينين، منهجية البحث في التربية الإسلامية ص ١٨ نقلاً عن مصادر أخرى.
(٢) المصدر السابق ص ١٨.

* ربط مستمر بين فكرة البحث الرئيسية وأفكاره الجزئية لتحقيق المطابقة والتناسق

ثانياً: المنهج التاريخي:

هو الآخر أبرز المناهج وضوحاً في ميدان البحث التربوي الإسلامي وأكثرها شيوعاً واستعمالاً لأن المسلمين يملكون في هذا المجال تجربة تربوية تاريخية بعيدة الامتداد، ومن الطبيعي أن تستثير هذه التجربة الخصبة والحيوية عقل الباحث المسلم واهتمامات طلبة الدراسات العليا في الجامعات والمراكز العلمية في العالم الإسلامي، ولا يمكن للدراسات التربوية الإسلامية أنْ تغفل استعمال هذا المنهج حتى لو ركزت على منهج آخر في بحث موضوعاتها، فالتربية الإسلامية تنسج خيوطها منذ بدء هذه التجربة حتى عصرنا.

مع أنَّ النص الإسلامي ليس ـ في نظرنا ـ ظاهرة تاريخية حتى وان هبط به الوحي في فترة زمنية محددة إلا أنَّ تفسيره ومحاولات تطبيقه في الواقع يمكن أنْ يخضع للبحث التاريخي، فالاجتهادات التربوية لعلماء المسلمين في فهم النص الإسلامي وتفسيره ظاهرة تاريخية يستطيع الباحث أنْ يتناول شأنها وكيفية تطورها والعوامل المؤثرة فيها ونتائجها.

إنَّ الباحث المسلم الذي يسخر هذا المنهج في دراسته لموضوع معين من موضوعات التربية الإسلامية يسير في تناوله على نسق تاريخي منتظم، وتجعل الفعل التربوي عند المسلمين أحداثاً مرتبة متعاقبة الواحد تلو الآخر، منتظمة زمنياً والتسلسل الزمني بلا فجوات ـ ما أمكن الباحث ـ هو المنهج الذي يعالج قضايا التربية عند المسلمين.

وحينما يخضع الباحث المسلم مادة بحثه لهذا المنهج فإنه يتتبع تاريخياً نشأة الظاهرة أو المشكلة التي يدرسها، ومظاهرها والعوامل المؤثرة فيها، والنتائج التي تمخضت عنها.

لقد اهتم الباحثون المسلمون بالتراث التربوي لهم سواء كان ذلك في العناية بشخصياته وأعلامه أو بجماعاته أو بمؤسساته، ومهمة هذا الاهتمام الذي تم بمنهج تاريخي علمي هو إحياء الفكر التربوي الإسلامي وتنشيطه وتوظيفه توظيفاً حسناً في تنمية المجتمع المسلم المعاصر ليس ـ فقط ـ بالتركيز على عناصر الإيجابية فيه وإنَّما بتنقيته من أوضار التخلف.

إنَّ هذا الاهتمام ليس مجرد تراكم معلومات تسبر أغوار حياة علمائنا وإنتاجهم في فترة ماضية، وإنَّما هو حركة إبداعية توظف هذا التراث لتعديل الحاضر وتمكين المسلم من الاستعداد الفعلي للمستقبل، فإذا ركز السائرون على صياغة التجربة التربوية ـ التاريخية بمثل هذا التوجه الحضاري، فإنهم يجعلون التاريخ من أجل الحياة لا من أجل التاريخ نفسه أو من أجل احتراز المعرفة في حد ذاته، إنَّهم يجعلون نتائج أبحاثهم نظرية للعمل وموجهة لسلوك أفراد الأمة المسلمة ونقله مما هو قائم بالفعل إلى ما ينبغي أنْ يكون.

وتتمركز الدراسة التربوية التاريخية لدى الباحثين المسلمين في المجالات التالية:

١ ـ مجال الدراسة التاريخية للشخصيات التربوية المسلمة.

٢ ـ مجال دراسة الفرق والجماعات والآراء التربوية لمذهب معين له ملامحه التربوية البارزة في التاريخ الإسلامي وبخاصة إذا كانت هذه الجماعة ما تزال حتى الآن قائمة.

٣ ـ مجال الدراسة العلمية للمؤسسات التربوية التي عرفها المسلمون في تجربتهم التربوية المتميزة.

٤ ـ مجال دراسة الموضوعات التربوية والتعليمية مثل موضوع أوضاع الطلاب أو المعلمين أو الإدارة أو تطور أفكار معينة[١].

---

(١) منهجية البحث في التربية الاسلامية، ص١٢.

٥ ـ مجال الدراسة التربوية الزمنية.

٦ ـ المجال المكاني للتاريخ التربوي عند المسلمين.

أولاً: مجال الدراسة التاريخية للشخصية التربوية المسلمة:

هذا النوع من الدراسة التاريخية يركز على دراسة الفكر التربوي لشخصية من شخصيات الفكر التربوي الإسلامي، وذلك في خلال فترة زمنية سابقة عاشها هذا المربي المسلم سواء كان صحابياً أو إماماً معصوماً أو فقيهاً أو فيلسوفاً أو صوفياً أو أديباً أمثال دراسة الآراء التربوية للإمام علي عليه السلام، وجعفر الصادق وعمر بن الخطاب، وابن جماعة والبندري والطوسي، وابن سحنون، والقابسي، وابن سينا، وابن طفيل، وزين الدين العاملي، والإمام الغزالي، والزرنوجي، والسمعاني والفارابي وابن مسكويه، وابن باجه، وابن خلدون، ونصير الدين الطوسي والشيخ النراقي، وأبي الحسن البصري الماوردي، والإمام النووي، وأبي حيان التوحيدي.

بعض هذه الدراسات التربوية ـ التعليمية في إطار تاريخي جاء في شكل رسائل علمية يعدها الباحثون في حقل التربية الإسلامية للحصول على درجات علمية عليا من جهة ولإظهار المخزون التربوي العلمي لهذه الأمة وتعريف الأجيال الحاضرة به من جهة أخرى، واعتمدت هذه الدراسات أسلوب التحليل العلمي للفكر التربوي عند شخصية مسلمة، وقد لا تخلو أحياناً من النظرات النقدية وطريقة المقارنة بين آراء هذه الشخصية وبين آراء تربوية لشخصيات أخرى تاريخية ومعاصرة.

وبدأ شكل آخر من الدراسات التربوية التاريخية يظهر في وسط البيئة العلمية عند المسلمين سواء في الجامعات أو في المراكز العلمية الأخرى، حيث اتجه الباحثون المسلمون إلى الاهتمام بالتراث التربوي الإسلامي من خلال عملية التحقيق في المخطوطات الثقافية وإعداد رسائل محققة لتراث هؤلاء الأعلام رحمهم الله جميعاً.

إنَّ هذا المجال ما يزال حتى الآن بكراً لدراسات مستفيضة، وما تزال مساحته تتزايد يوماً بعد آخر، وسيبقى على المدى البعيد مجالاً علمياً خصباً.

أ ـ نماذج من أبحاث أو رسائل علمية

١. دراسة د. سيد احمد عثمان عن / التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي

٢. دراسة د. حسان محمد حسان عن / ملامح الفكر التربوي عند أبي حيان التوحيدي.

٣. دراسة الأستاذة / فتحية سليمان عن «المذهب التربوي عند الغزالي».

٤. دراسة د. علي خليل مصطفى البوعينين عن الماوردي بعنوان: «قراءة تربوية في فكر أبي الحسن البصري الماوردي».

٥. كتب د. عبد الكريم عثمان كتاباً بعنوان: «الدراسات النفسية عند المسلمين والغزالي بوجه خاص».

٦. كتاب الأستاذ علي محمد الحسين الأديب عن منهج التربية عند الإمام علي عليه السلام.

٧. بحث د. علي خليل مصطفى البوعينين عن الفكر التربوي عند جعفر الصادق عليه السلام[1] الاهتمامات التربوية في فكر جعفر الصادق

٨. بحث د. علي البوعينين عن «أصول البحث العلمي وآدابه عند الإمام النووي»[2].

٩. بحث د. عبدالله فياض عن / دور الإمامين الكاظم والرضا في التربية والتعليم عند الإمامية[3].

---

(١) انظر كتاب (من أعلام التربية العربية الإسلامية / المجلد الأول ص ٩١ ـ ١٢٤).

(٢) مجلة رسالة الخليج العربي العدد ٢٤ السنة الثامنة سنة ١٩٨٨.

(٣) مجلة رسالة الإسلام ص ٧٣ ـ ٨٢ العددان السابع والثامن ـ السنة الثانية سنة ١٣٨٨هـ سنة ١٩٦٨م.

١٠. من أبحاث د. حسن إبراهيم عبدالعال كتابه عن: «فن التعليم عند بدر الدين ابن جماعة».

ب ـ رسائل محققة، مثل:

١. كتاب د. احمد فؤاد الاهواني: «التربية في الإسلام» وملحق به:

ـ الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين لأبي الحسن علي بن محمد بن خلف القابسي.

ـ رسالة آداب المعلمين ـ ابن سحنون تحقيق حسن حسني عبدالوهاب

٢. كتاب تعليم المتعلم في طريق التعلم / للزرنوجي، تحقيق وتقديم صلاح محمد الخيمي، نذير حمدان / وأعاد التحقيق د. عبد الأمير شمس الدين.

٣. رسالة ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم/ تحقيق د. عبد الأمير شمس الدين.

ثانياً: مجال الدراسة التاريخية للآراء التربوية عند جماعة أو فرقة:

وهذا المجال يعطي الباحثين في ميدان التربية الإسلامية فرصة البحث والدراسة للآراء التربوية والتعليمية عند فرقة أو جماعة مسلمة كالشيعة والمعتزلة وكجماعة إخوان الصفا أو جماعات الصوفية، ويمكن للباحث أن يحدد أو يختار موضوع بحثه.

ونجد حتى هذه اللحظة أن هذا الاتجاه اقل مساحة من سابقه في دائرة البحث التربوي العلمي عند مؤرخي التربية الإسلامية وبحّاثتها، لكن من المتوقع أنْ ينمو تدريجياً مع الاهتمام المتزايد بالبحث التربوي عند المسلمين، فالتراكم المعرفي يبدأ ـ عادة ـ من نقطة صغيرة ثم تتسع دائرتها، ومادامت الانطلاقة العلمية قد بدأت في هذا المجال فسوف تنضج حركتها المستقبلية.

ومن هذه الدراسات:

١. بحث ودراسة د. عبدالله فياض عن: «تاريخ التربية عند الإمامية وأسلافهم من الشيعة بين عهدي الصادق والطوسي» (رسالة دكتوراه).

٢. دراسة د. علاء الدين السيد أمير محمد القزويني بعنوان: الفكر التربوي عند الشيعة الإمامية (رسالة دكتوراه)

٣. دراسة د. علاء الدين القزويني عن (المعتزلة، فلسفتهم وآرائهم في التربية والتعليم (رسالة ماجستير)

٤. رسالة علمية أخرى مقدمة من د. نادية جمال الدين عنوانها «فلسفة التربية عند إخوان الصفا».

٥. د. عبد الأمير شمس الدين قام بدراسة تحليلية: «للفلسفة التربوية عند إخوان الصفا من خلال رسائلهم».

٦. بحث د. سعيد إسماعيل علي عن: «العلاقة بين الفلسفة والتربية من منظور الاعتزال».

٧. رسالة ماجستير ـ كتبها ماجد عرسان الكيلاني عن «تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية» (رسالة ماجستير).

٨. كتاب د. محمد جواد رضا بعنوان: «الفكر التربوي الإسلامي».

٩. كتاب د. سعيد إسماعيل علي عن: «اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي».

١٠. كتاب د. عبد الكريم عثمان من: الدراسات النفسية عند المسلمين والغزالي بوجه خاص.

١١. رسالة دكتوراه مقدمة من رشدي محمد عرسان عليان بعنوان: «العقل عند الشيعة».

ثالثاً: مجال المؤسسات التربوية:

ويتوجه اهتمام جزئي من الباحثين المسلمين إلى دراسة المؤسسات التربوية ومراكز التعليم التي عرفتها التجربة التربوية الإسلامية وانتظمت في إطارها جهود المربين المسلمين باعتبار أن المؤسسة هي ميدان العمل التربوي عند المسلمين وغيرهم.

ووجود المؤسسة - بوجه عام - ضرورة لنجاح كل تجربة تربوية ليس في نطاق التربية الإسلامية فحسب وإنَّما لدى جميع الاتجاهات التربوية بلا استثناء، فالمؤسسة تختزن الجهد التربوي وتنظمه في حياة الإنسان ويتناول المؤرخ التربوي المسلم ظروف النشأة التاريخية للمؤسسات التعليمية وعوامل تطورها ودورها التربوي في المجتمع، وأهميتها التي تحظى بها، وتنظيمها الهرمي وطريقة العمل فيها، وبالتأكيد يتدرج المؤرخ بهذه المؤسسات من حيث أسبقية وجودها التاريخي، فيبدأ بالمؤسسة الأسبق ثم المؤسسات التي تليها.

وبالرغم من المكانة الاجتماعية التي حظيت بها المؤسسة في التجربة التربوية لدى المسلمين إلا أنَّ مؤرخي التربية الإسلامية لم يعطوها نصيبها كاملاً في أبحاثهم حيث نلاحظ ندرة الدراسات التي تركز على دراسة تاريخ المؤسسات التربوية، كما لا نجد إلاَّ قليلاً من الدراسات الإسلامية التي تبحث في هذا الموضوع بصورة مستقلة، ومع ذلك فإن كل دراسة للتراث التربوي عند المسلمين لا تستطيع إغفال الإشارة إليها، وقد يعقد لها مساحة محدودة - من البحث - التربوي، وهذا ما عنيناه بأن اهتمام الباحثين المسلمين في هذا المجال ما يزال اهتماماً جزئياً[١].

وحينما يفتح الباحث ملف المؤسسة التربوية الإسلامية نرى مؤرخي التربية

---

(١) من الدراسات القليلة في هذا كتاب معاهد التعليم الإسلامي لمؤلفه د. سعيد إسماعيل علي وكذلك دراسة د. حسان محمد حسان بهذا الشأن.

الإسلامية يحصرون هذه المؤسسات في الكتاتيب والمساجد والجوامع وحوانيت الوراقين وحلقات الدرس ودور الكتب أو المكتبات، والبيمارستانات والمدارس والخوانق والزوايا والرباط ومجالس العلماء ودورهم وبيوتهم.

وهذه المؤسسات ليست دخيلة أو مأخوذة عن الحضارات السابقة، وإنَّما كانت في نموها وتطورها بالحياة الإسلامية العامة تنعكس فيها أهم أعراضه واتجاهات تلك الحياة، كما أنَّ هذه المؤسسات نشأت في أوقات متباعدة بتأثير ظروف خاصة، ولتحقيق أغراض معينة أملتها حاجات الحياة في الأمة الإسلامية[١].

رابعاً: محور الموضوعات:

يقول د. علي خليل البوعينين موضحاً هذا المحور انه يهتم بدراسة وضع تعليمي معين كأوضاع الطلاب أو المعلمين أو الإدارة والتمويل أو تطور أفكار معينة[٢]، والحقيقة أن التجربة التربوية عند المسلمين من الموضوعات التي يمكن أنْ يركز على دراستها تاريخياً هذا المحور مخزوناً ضخماً كالحالة الاجتماعية للمعلمين ولباسهم وصفاتهم أو دراسة العلاقة بين المعلمين والمتعلمين أو تكافؤ الفرص بين التلاميذ أو التعلم المهني في التربية الإسلامية أو تناول موضوع مبادئ التعلم في النظرية التربوية الإسلامية أو موضوع مبادئ التعلم في النظرية التربوية الإسلامية أو موضوع النزعة العقلية في الفكر التربوي الإسلامي أو طرق مناهج التعليم.

خامساً: مجال الدراسة التربوية الزمنية:

بالرغم من أنَّ الثقافة الإسلامية في اغلب عناصرها ثقافة متجانسة لا تعرف أزماناً ثقافية متباعدة، وهي متداخلة لكن الباحثين في حقل التربية

---

(١) تاريخ التربية وتاريخ التعلم في مصر ص ٢٠٢ ـ ٢٠٣ مجموعة مؤلفين.
(٢) منهجية البحث في التربية الإسلامية ص ١٢.

الإسلامية يفضلون الاهتمام بدراسة الفكر التربوي الإسلامي وتاريخه في فترة زمنية محددة أو في قرن معين لأن التركيز على البعد الزمني في الدراسة التربوية يساعد الباحثين على تحديد الملامح التربوية العامة لهذا العصر أو ذاك ويسهل لهم مهمة البحث العلمي في فهم الخصائص التربوية عند المسلمين في عصر معين.

وليس معنى ذلك أنَّ هؤلاء الباحثين يرفضون التجانس في الثقافة التربوية عند المسلمين خلال تاريخهم الديني، وإنَّما البحث لهذا التاريخ التربوي بدون تحديد زمني ـ كالقرن الهجري الأول مثلاً ـ يحتاج إلى جهد فريق متكامل من الباحثين في هذا المجال لإنجاز هذه الدراسة الموسوعية الثقافية، ويبدو انه لهذا السبب ظهر اتجاه للبحث الأكاديمي الذي يركز على العنصر الزمني في دراسة تاريخ تربوي محدد.

ومن الدراسات الإسلامية التي اهتمت بتاريخ معين في دراسة الفكر التربوي للمسلمين.

١ . دراسة د. عبد الله فياض عن تاريخ التربية الإمامية وأسلافهم من الشيعة وهو من ثلاثة أجزاء، ظهر الجزء الأول ووعدنا الباحث في إنجاز الجزأين فيما بعد[١].

والملاحظ أنَّ هذه الدراسة قسمت التاريخ التربوي عند الامامية في مراحل زمنية متعاقبة تناول كل في جزء كتابة مرحلة محددة وهي على النحو التالي:

ـ الجزء الأول: دراسة هذا التاريخ بين عهدي الإمام الصادق عليه السلام والشيخ الطوسي.

ـ والجزء الثاني: بين عهدي الطوسي حتى عهد المجلسي.

(١) انظر تاريخ التربية عند الإمامية (مقدمة الطبعة الثانية) ص ٢٧ ـ ٢٩.

ـ والجزء الثالث: بين عهدي المجلسي حتى العصر الحاضر.

٢. دراسة د. منير الدين احمد عن تاريخ التعليم عند المسلمين والمكانة الاجتماعية لعلمائهم حتى القرن الخامس الهجري، ترجمة وتلخيص وتعليق د. سامي الصفار / دار المريخ ـ السعودية سنة ١٩٨١.

٣. رسالة ماجستير قدمها الأستاذ حسن عبد العال عن التربية الإسلامية في القرن الرابع عشر.

٤. دراسة الأستاذ ملكة ابيض عن التربية والثقافة الدينية الإسلامية خلال القرون الأولى في بلاد الشام والجزيرة العربية / بيروت، دار العلم للملايين سنة ١٩٨١.

سادساً: مجال العنصر المكاني في الدراسة التربوية:

وينصب جهد الباحثين في هذا المحور على دراسة واقع التربية وتاريخها عند المسلمين في مكان معين أو بلد ما أو منطقة معينة.

إذا كانت بعض الدراسات اهتمت كما ذكرنا بالعنصر الزمني في بحث تاريخ التربية عند المسلمين خلال قرون، فثمة ميل آخر لدى الباحثين في التربية الإسلامية لدراسة جزء من هذا التراث على أساس بعد آخر هو البعد المكاني، وهو بعد يجعل العقل الإنساني ينظم الأفعال التربوية على أساس التجاور المكاني.

هذا الاتجاه ينصب على دراسة الفكر التربوي عند المسلمين في بقعة جغرافية محددة سواء كانت هذه البقعة المكانية تمثل جزءاً من العالم الإسلامي أو من المناطق التي دخلها الإسلام يوماً وأقام فيها تجربته التربوية ثم انفصلت عنه كالذي تم في الأندلس، إذ لم يعد هذا البلد يسهم في التطبيق التربوي الإسلامي.

صحيح أنَّ دراسة تاريخ التربية عند المسلمين تبحث بوجه عام واقع التعليم

في المناطق التي أنبت فيها المسلمون فكرهم التربوي واستزرعوه، وتشير إلى مراكز التعليم والمعرفة والثقافة وتحدد أساليبه ومناهجه هناك، فإذا كان البحث يعالج واقع التعليم لجماعة معينة من المسلمين تسكن في بقعة ما أو منطقة ما فإنَّ العنصر المكاني يؤخذ في الاعتبار.

وكذلك حين يجمع الباحث الآراء التربوية التعليمية لأحد رجال التربية المسلمين فإن دراسته لا تغفل العنصر المكاني أيضاً لأن البيئة العلمية المكانية تسهم في تشكيل جانب من الآراء التربوية لهذه الشخصية، لهذا فإن تفاوت الإنتاج المعرفي التربوي يتفاوت بتأثير العنصر المكاني، فإذا كانت المنطقة نشطة في الحقل التعليمي أعطت ثماراً للمعرفة والتطبيقات مختلفة عن نتائج تجربة تربوية ليست مماثلة لها في النشاط والحيوية.

وحاولت بعض الدراسات القليلة في هذا المحور أن تمزج أسلوب المنهج التاريخي بطريقة المقارنة عند دراسة الفكر التربوي المسلم في منطقة من العالم الإسلامي كما فعلت إحدى الدراسات التي قارنت واقع التعليم في المغرب الإسلامي والأندلس بواقع التعليم في المشرق، وقد انتقدت هذه الدراسة تخلف أساليب التعليم ومناهجه في المغرب الإسلامي كمثال على هذه المقارنة.

والدراسات في هذا المحور ـ كما قلنا ـ قليلة ومنها كنماذج:

١. خوليان ريبيرا كتب عن التربية الإسلامية في الأندلس كتاباً بهذا العنوان وترجمه الطاهر احمد مكي / القاهرة، دار المعارف سنة ١٩٧٧.

٢. دراسة عبد البديع عبد العزيز عن: الفكر التربوي في الأندلس[1].

٣. رسالة دكتوراه مقدمة من محمد عبد الحميد عيسى بعنوانه: «تاريخ التعليم في الأندلس».

---

(١) انظر كتاب د. سعيد إسماعيل / اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي ص ١٠٥.

٤ ـ بحث كتبته د. ملكة أبيض بعنوان: «صفحات من تاريخ الثقافة والتعليم في القرن الإسلامي (المغرب والأندلس خلال القرن الثامن الهجري)»[١].

ثالثاً: المنهج الوصفي:

ويقوم هذا المنهج على وصف قضايا التربية الإسلامية ومشكلاتها وصفاً كما هو في الواقع، ويرى بعض الباحثين أن الباحث يقوم بوصف ما هو كائن تفسيره بطريقة اختيارية انتقائية، بمعنى انه يختار من الواقع ما يخدم غرضه من الدراسة.

وتعتبر عملية الانتقاء أو الاختيار هذه هي المحور الذي يدور حوله هذا المنهج، ويعتبر إتقانها وحسن القيام بها دليلاً على مدى تمكن الباحث من مادته وإحاطته بالموضوع الذي يبحثه[٢].

ويعنى الوصف هنا عرض المشكلة كما هي في الواقع، وقد يمتد هذا الوصف إلى الماضي، فيصف نموها وتطورها ونشأتها والعوامل المؤثرة في نشأتها حتى لحظة الاهتمام بدراستها، ويستخدم في هذا الوصف التحليل والعرض التاريخي إن تطلب الأمر، والبيانات الإحصائية أيضاً.

ويهتم المنهج الوصفي بتحديد الظروف والعلاقات الموجودة أو التي يمكن أن توجد بين الوقائع الحالية أو الآنية، كما يهتم بتحديد الممارسات الشائعة، والتعرف على الاتجاهات والمعتقدات لدى الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور، ولا يقتصر الأمر على مجرد جمع البيانات وتبويبها، ووصف ما هو حادث، وإنما يمتد إلى تحليل البيانات واستخراج الاستنتاجات ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة أو الظاهرة موضوع البحث.

وهذا المنهج يمكن أن يستخدم بفعالية في دراسات المجال الثالث ـ أي

---

(١) منشور بمجلة رسالة الخليج العربي / العدد ٤٠ السنة ١٢ سنة ١٩٩٢ ص ١٠٩ ـ ١٤٢.
(٢) د. عبد الغني عبود / الأيديولوجية والتربية ص ٧٦ ـ ٧٧.

محور الموضوعات ـ كمشكلات النظم التربوية في ضوء التربية الإسلامية ومشكلات التربية المعاصرة، ومشكلات تعليم الاقليات المسلمة والقيم والاتجاهات السائدة وغير ذلك[١].

رابعاً: المنهج المقارن:

يعرّف مجمع اللغة العربية المنهج المقارن بأنه مقابلة الأحداث والآراء بعضها ببعض لكشف ما بينها من وجود شبه أو علاقة[٢] أو اختلاف، والمنهج المقارن ليس منهجاً قاصراً على التربية، وإنما هو منهج واسع الاستخدام في كل العلوم الاجتماعية تقريباً[٣] ويعنى هذا المنهج بدراسة نظم التعليم والتربية وقضاياهما في أكثر من بلد، والمقارنة بينهما، ورصد أوجه الشبه والاختلاف في ضوء علاقة هذه النظم بالعوامل المؤثرة فيها أو في ضوء الظروف السائدة، فالمنهج المقارن في نظر الباحثين أداة علم لتحليل الواقع وتفسيره ورصد العوامل المؤثرة فيه.

ويقوم الباحث بعدة خطوات ضرورية تتمثل فيما يلي:

١. اختيار المشكلات أو الموضوعات الصالحة للمقارنة.

٢. تحديد المتغيرات التي يتضمنها الموضوع، واختيار أهمها والتي ستتم المقارنة بينها، ولابد أن تكون ذات دلالة بالنسبة للمشكلات موضوع المقارنة.

٣. الربط العلمي بين الأسباب والنتائج ـ وتوضيح العوامل التي أدت إلى ظهور هذه أو الموضوع، أي تفسير الموضوع في ضوء خلفياته.

٤. استخلاص القوانين والنتائج والتغيرات العامة بالانتقال من الخاطئ إلى العام بأن تكشف ـ مثلاً ـ عن الاتجاهات العامة للتربية الإسلامية، وأوجه

---

(١) د. علي البوعينين / منهجية البحث في التربية الإسلامية ص ٢١.
(٢) د. عبد الغني عبود / الأيدلوجية والتربية ص ٩١
(٣) المصدر السابق ص ٩٢.

الاختلاف أو التشابه الأساسية بين موضوعاتها وموضوعات ألوان التربية الأخرى[١].

ويمكن استخدام هذا المنهج في كافة مجالات التربية الإسلامية الأصولية والتاريخية والدراسات الواقعية وبكافة مداخل الدراسة المقارنة في التربية[٢]، على أن تراعى اتجاهاتها المعاصرة من حيث شمولية التناول لكافة مكونات التربية، والأهداف العامة لها، والأطر الفكرية، والإدارة والتمويل، وطرائق التعليم والمناهج الدراسية، وذلك بقصد تعميق المعرفة بالنظام التربوي، والإسهام في إصلاح التربية القائمة، لا على هدى الأهواء والنزوات والنزعات الشخصية المتحيزة، بل في ضوء التحليل الثاقب المتأني الخاضع للنظرة العلمية والمنهج العلمي[٣].

كما أن المقارنة بين التربية الإسلامية وغيرها يجب أن تقوم على تحليل جيد قائم على استبصار شامل لأصولها وموضوعاتها ووعي بمشكلاتها في النظرية والتطبيق مع أهمية العرض بطريقة علمية موضوعية، لا بطريقة سجالية خطابية تثير الوجدان أكثر مما تثير العقل[٤].

وهذا المنهج ليس من مبتكرات العقل الإنساني الحديث الذي طوّر طرائق البحث العلمي الجديدة دونما شك في ذلك، فهناك جذور تاريخية لاستعمال المنهج المقارن في بعض مجالات المعرفة الإنسانية خلال العصور السابقة، فقد استخدمه المسلمون مثلاً في الفقه المقارن ودراسة التاريخ وعلوم أخرى.

وهناك قول بأن الفقه المقارن ظهر بين أئمة المذاهب الفقهية الإسلامية على اثر ظهور الخلاف الفقهي بينهم، فأخذ هؤلاء الفقهاء بأسلوب المقارنة بين فقه

---

(١) د. علي البوعينين / منهجية الباحث في التربية الإسلامية ص ٢٢.
(٢) المصدر نفسه ص ٢٢ نقلاً عن مصادر أخرى.
(٣) المصدر نفسه ص ٢٢ نقلاً عن مصادر أخرى. .
(٤) المصدر السابق ص٢٢.

هذا المذهب أو ذاك، ثم دخل تدريجياً إلى مجالات معرفية أخرى كالفلسفة وعلم الكلام، وليس بمقدور باحث في العلوم المذكورة آنفاً ـ إفادة القارئ ـ دون أن يقوم بمقارنة ومقابلة الآراء بين الفقهاء والفلاسفة والمتكلمين.

وليس يعني هذا أن حديث المسلمين عن الفقه الخلافي أو عن المنهج المقارن أو استعمالهم له في دراسة التاريخ والعلوم الأخرى يجعلهم مبتكري هذا المنهج فمن الممكن أن تكون جذوره التاريخية ممتدة في عمق الزمن تسبق حديث أئمة الإسلام عن الفقه المقارن وأصوله بخاصة، من المنهج المقارن بوجه عام، **إن هذا أمر وارد ونحن لا ننوي تقرير هذه المسألة واستقصائها**، بيد أنَّ عناية المسلمين بالمنهج المقارن يعني أنَّ هذا المنهج ليس كشفاً جديداً للعقل الإنساني في دورته الحضارية المعاصرة.

ولعلماء العصر الحديث ـ رغم ذلك ـ فضل لا ينساه المنصفون، وهو انهم طوروا هذا المنهج ونقلوه بشكل أكثر فعالية إلى حقول المعرفة الاجتماعية المختلفة بما فيه علم التربية.

وبالرغم من خضوع قضايا التربية وموضوعاتها لمبادئ توجيه تربوية مستمرة من القرآن والسنة واجتهادات المربين المسلمين في هذا المجال، إلا أنَّ أوجه الاختلاف والتشابه تظل مادة من واقع التعليم في أماكن العالم الإسلامي المختلفة، ومن هنا كان المنهج المقارن في قضايا التربية الإسلامية ودراسة مشكلاتها يبقى منهجاً أساسياً لا غنى للباحث المسلم عنه، وقد قارن بعض علماء التربية المسلمين في عصور سابقة وآنية بين نظم التعليم في أكثر من بلد في العالم الإسلامي والموازنة بين اتجاهاتها التربوية.

تأمل ما عرضه ابن خلدون من عرض لقضايا التعليم ونظمه ومناهجه في عدد من بلاد العالم الإسلامي وما بينهما من اختلاف[١] لقد كتب أحد الباحثين

---

(١) انظر مقدمة ابن خلدون، باب تعلم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه ص ٥٣٧ ـ ٥٤١.

من التربويين المسلمين في هذا الصدد فقال: «وقد عني ابن خلدون بذكر المناهج الدراسية في بعض الأقطار الإسلامية، كما عني بنقدها أيضاً».

وهو يذكر أن تعلم القرآن كان أصل التعليم في جميع الأمصار، وقد اقتصرت عليه بعضها مثل أهل المغرب «لا يخلطون ذلك بسواه في شيء من مجالس تعليمهم إلى أن يحذق فيه، مع أخذهم أثناء الدراسة برسمه، ومسائله واختلاف حملة القرآن في ذلك».

أما أهل الأندلس، فلا يقتصرون عليه، بل يخلطون في تعليمهم للولدان رواية الشعر ـ في الغالب ـ والترسل، أخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط والكتاب، إلى أن يخرج الولد من عمر البلوغ إلى الشبيبة.

وأما أهل إفريقية فيخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث ـ في الغالب ـ ومدارسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها، إلا أن عنايتهم بالقرآن، واستظهار الولدان إياه، ووقوفهم على اختلاف رواياته وقراءاته أكثر مما سواه، وعنايتهم بالخط تبع ذلك.

وأما أهل المشرق فيخلطون في التعليم، والذي ينقل لنا أن عنايتهم بدراسة القرآن وقوانينه في زمن الشبيبة، ولتعليم الخط عندهم قانون ومعلمون له على انفراد[١].

وبالرغم من أن ابن خلدون كما يقول ـ العنتيل: لم يكن ملماً بصورة كافية بمنهج التعليم في المشرق[٢] فإن ابن خلدون قابل بين مناهج التعليم وطرقه في بعض الأمصار وقارن بينها، وآثر طريقة الأندلسيين لأنها تنمي في نظره بعض الملكات العقلية.

---

(١) محمد فوزي العنتيل / التربية عند العرب ص ٣٤ ـ ٣٥.
(٢) المصدر السابق ص ٣٥.

خامساً: المنهج النقلي:

والمراد به هو «طريقة دراسة النصوص المنقولة، وهو يعتمد على توثيق إسناد النص إلى قائله والتحقق من سلامة النص وفهم مدلول النص، وبذلك يستخدم هذا المنهج في دراسة كل المعارف التي يكون مصدرها النقل»[١].

ويمكن القول بأن هذا المنهج هو قاعدة البحث الأساسية التي ترتكز عليها دراسة النص الإسلامي ودراسة سنده ومتنه واتخاذه أداة تحليلية لمعانيه واستنباطية للأحكام، كما أن العلماء المسلمين جعلوا منه أداة لتقويم محتوى المعرفة الأخرى.

وتتجه جهود الباحثين المسلمين إلى تسخير هذا المنهج في خدمة المعرفة التربوية، فالملحوظ في إنتاج هؤلاء الباحثين اتصال هذه المعرفة بالنص الإسلامي وارتكازها عليه، فالبحث التربوي يستمد محتواه المعرفي من محتوى النص ذاته، ولا يمكن لمعرفة تربوية أصيلة إسلامية إلا الالتحام به لتصنع في عالم المسلم حياة عبادية حضارية كريمة، لهذا لا يمكن للباحث التربوي المسلم الاستغناء عن استخدام المنهج النقلي إما بدراسة النصوص المنقولة ذاتها لتوثيقها والتحقق من سلامة سندها ومتنها أو ـ على اقل تقدير ـ بدراسة مدلول النص وتحليل مضمونه.

ويتوقف استخدام المنهج النقلي على نوع النص الإسلامي، فإذا كان النص نبوياً درسه العلماء المحققون لتوثيق سنده وفهم متنه أو محتواه ثم توظيفه في توجيه حركة الإنسان المسلم في الحياة، ولكن لا حاجة للباحث لدراسة النص القرآني من هذه الناحية، لذلك يتجه الباحث المسلم لاستعمال المنهج النقلي بطريقة أخرى تعتمد على تحليل مضمون النص والتدبر في معناه كما يفعل المفسر القرآني سواء بالطريقة التجزيئية أو الموضوعية (تفسير القرآن بالقرآن) فنتج

(١) د. عبدالهادي الفضلي / أصول البحث.

عن تحليل النص القرآني تربية هادفة للقدرات العقلية العليا كالقدرة على الربط وإدراك العلاقات بين نصوص القرآن وعباراته ففتح عن هذا المنهج للعقل المسلم فرصاً إيجابية لتجاوز مرحلة النقل إلى مرحلة الإبداع.

سادساً: المنهج التكاملي:

لا يقصد من مفهوم هذا المنهج استخدام كل مناهج البحث في دراسة موضوعات الفكر التربوي الإسلامي، فهذا من الصعب تحققه، ولكن قد تتطلب طبيعة الموضوع الذي يدرسه الباحث دراسته من جميع جوانبه بأكثر من منهج في آن واحد، **ومعنى ذلك أن مناهج البحث قد تتعدد في دراسة موضوع معين،** فيستجيب الباحث لطبيعة التداخل في الموضوع فيضطر إلى تنويع المنهج في البحث والدراسة للحصول على معرفة تكاملية أفضل.

ويلحظ في بعض الدراسات أن الباحث المسلم يستخدم المنهج النقلي لدراسة النص وتوثيق سنده ومتنه، بيد انه بعد استيعاب محتواه الداخلي العام يبدأ في عملية تحليل النص واستجلاء مكوناته الأساسية، وبذلك يضيف الباحث أسلوب التحليل إلى جانب استخدامه للمنهج النقلي.

وقد يضطر الباحث لاستخدام المنهج التاريخي في دراسة النص بحثاً من تاريخ النص والظروف التاريخية لصدوره، أو تضطره طبيعة موضوع بحثه إلى استعمال منهج المقابلة بين نصوص متماثلة في أكثر من مصدر لمعرفة أوجه الشبه والاختلاف.

وإذا كان محتوى النص التعليمي يصلح لفرضية تجريبية فإن الباحث يستخدم بالضرورة منهج التحقق التجريبي، وهكذا قد يجمع الباحث التربوي المسلم أكثر من منهج في دراسة نص إسلامي معين بحثاً عن معرفة أكثر شمولية.

سابعاً: المنهج التجريبي:

وهو اتجاه مستحدث في الدراسة العلمية لسلوك الإنسان، ويقوم على إخضاع الدراسة السلوكية عند الكائن الحي وبخاصة ـ الإنسان ـ للملاحظة

والتجربة، فيبدأ هذا المنهج بملاحظة مشكلة ما وإثارة التساؤلات حولها، ثم يحاول الباحث تفسيرها عن طريق جمع المعلومات اللازمة، وصياغة الفروض، وبعد ذلك يجري تجاربه على عينة من الأفراد للتأكد من مدى صحة أو خطأ افتراضاته تمهيداً للوصول إلى فهم جديد يفسر السلوك وتوضيحه في صياغة علمية.

ويمكن للباحث هنا اختيار أدوات القياس التجريبي للسلوك، والأجهزة المستخدمة في التجربة لتسجيل النتائج، وعدد أفراد العينة، وتحديد زمن التجربة.

ونلفت النظر إلى أن التجارب لقياس السلوك لا تقوم دائماً على استخدام أجهزة معقدة في المعامل كما هو الحال في العلوم الطبيعية لأن جوهر التجربة في العلوم الإنسانية وبالذات في علم النفس هو التحكم في العوامل المؤثرة في السلوك المراد قياسه، فالتجريب العلمي في مجال السلوك قد يقيسه الباحث في المعامل وقد يقيسه في مواقف تجريبية أخرى غير معملية كبيئة الفصل.

لقد أثبت المنهج التجريبي فعاليته القصوى منذ لحظة ولادته التاريخية الأولى على يد المسلمين، فجذوره ممتدة منذ أن دعا المسلمون إلى تطبيقه، وهم أولى الناس بالدعوة إليه الآن والاستفادة منه لا في مجال العلم الطبيعي فحسب وإنَّما في دراسة السلوك وقياسه، وذلك منذ أن توقفوا عن استخدامه بعد أفول نهضتهم الحضارية.

وبالرغم من الاستعمال التاريخي لهذا المنهج فإن التجريب في مجال دراسة السلوك وقياسه توجه جديد يتوقع أن يبسط نفسه في الأوساط العلمية، وقدر الباحث التربوي المسلم في عصرنا ـ وهو قدر لا مفر منه ـ أن يساهم بما لديه في تأصيل المنهجية التجريبية في دراسة الظاهرة السلوكية وإخضاعها للضبط والتحكم، وثمة مسوغات للمساهمة في الدعوة إلى دراسة النص تجريبياً ومنها:

١ . إن النص الإسلامي نفسه سواء كان آية أو حديثاً يضم في محتواه الداخلي مضموناً تعليمياً يقبل إخضاعه للدراسة التجريبية في المعمل أو في خارجه، فالنص يستثير عقل الباحث المسلم ويثري تفكيره بموضوعات ومشكلات الدراسة التجريبية، ويضعه على بداية الطريق من إحساس بالمشكلة إلى معرفة النتائج.

٢ . إن المسلمين استخدموا المنهج التجريبي في سائر العلوم باستثناء الظاهرة السلوكية حيث لم نعثر على مصدر يؤكد إخضاع السلوك للدراسة المعملية أو التجريبية غير المعملية سوى ما يتم عن طريق التجارب اليومية في المؤسسة التربوية المسلمة.

ويمكنهم الآن بعد هجرة المنهج التجريبي لعقود طويلة من العودة إليه ودراسة السلوك ـ بخاصة ـ تجريبياً، وبالذات بعد أن أصبح التوجه إلى دراسة السلوك تجريبياً توجهاً عالمياً اقتنع الباحثون بأهميته في كل مكان.

لقد وضع المسلمون أسس هذا المنهج واستخدموه في علوم الطب والصيدلة والجراحة والفلك والنبات والحيوان والهندسة، لكنهم مع الأسف لم ينقلوه إلى دائرة البحث في مجال السلوك الإنساني.

٣ . ومسوغ ثالث هو أن الفكر التربوي الإسلامي تطبيقي، والمعرفة فيه مقترنة بالواقع، ومعنى التطبيق أن المعرفة التي يكتسبها الأفراد للتنفيذ والاتصال بالواقع، وهذا التنفيذ هو نفسه تجربة، وهو محك التأكد من سلامة الأفكار، فالتجربة ثمرة الاعتبار كما تقول النصوص الإسلامية وتعرف الأمور بالتجربة والأعمال بالخبرة.

ويمكن أن تتجه الدراسة التجريبية لمحتوى النص التعليمي الإسلامي في اتجاهين:

أولاً: يقوم المربي المسلم بتجريب مبادئ التعلم التي نصّ عليها النص القرآني والنبوي في مجال تعلم تطبيقي كالمجال المدرسي مثلاً، حيث يستخدم

المربي هذه المبادئ خلال التعلم المدرسي وفي مواقف تعليمية يتاح فيها للتلاميذ المشاركة الفعلية مع هذه المبادئ.

إنّ المربي المسلم يربط من خلال عملية التطبيق المدرسي بين المحتوى التعليمي في النص الإسلامي وبين الواقع التعليمي المعاش، ويختبر مدى دقة هذا المحتوى وفاعليته في التعلم المدرسي.

فالنص قد يدعو إلى تعليم موزع أو اقتران التكرار والحفظ بالفهم أو مراعاة الفارقية العقلية بين المتعلمين أو التدرج في فهم المادة والمتعلمة من البسيط حتى المركب، بيد أن الإطار النظري للنص يظل معزولاً عن الواقع بغير تطبيق المحتوى التعليمي للنص، ومن هنا اتجهت التجربة التربوية التاريخية للمسلمين إلى الاستفادة ما أمكن من روح النص الإسلامي ومحتواه التربوي في بناء السياسة التعليمية ومناهجها، وإعداد المواد الدراسية، وعليه من الضرورة أن يربط عملياً المحتوى النظري للنص بموقف تعليمي تجريبي ليس فقط لاختبار فاعلية المحتوى التعليمي للنص في الواقع وإنّما لتسخيره أيضاً في إحداث تعلم جيد، ويكون مجال التعلم المدرسي أفضل مجال تطبيقي للمحتوى النظري للنص التعليمي الإسلامي.

ومثل هذا التطبيق يجمع بين النص الإسلامي الأصيل وبين قوة الاتصال بالواقع التعليمي عندنا.

ثانياً: ويتجه البحث التجريبي للنص التعليمي الإسلامي في اتجاه آخر يقوم على أساس التعامل مع المحتوى التعليمي للنص كفرضية علمية قابلة للتحقق التجريبي أو نعتبره فرضاً علمياً عاماً نشتق منه أو نبني عليه تساؤلات أو مشكلات فرعية نضعها موضع الدراسة التجريبية.

إن في التشريع التربوي الإسلامي نصوصاً تربوية إسلامية تصلح للدراسة التجريبية حيث نجد في محتواها الداخلي ربطاً واضحاً بين عدد من المتغيرات المستقلة والتابعة ونجد تحديداً للعلاقة بين هذه المتغيرات.

هذه النصوص تفتح الباب واسعاً وعلى مصراعيه أمام الباحثين المسلمين للتأكد التجريبي من دقة مضمون النص ومعرفة الارتباط بين متغيراته، ولهذا يمكن لهؤلاء الباحثين صياغة فرضيات علمية من هذه النصوص لتفسير مشكلات الواقع التعليمي للتلميذ المسلم وكشف العلاقات الارتباطية بين متغيراتها المستقلة والتابعة، وهذا مفتاح البحث العلمي.

صحيح أن النصوص التربوية الإسلامية ثابتة في معانيها ومفرداتها اللغوية بعد التأكد من صحتها وتوثيقها، ولكنها تطوي في داخلها قابلية كبيرة للتحقق العلمي لأنه كما ذكرنا تحدد في مضمونها الداخلية العلاقة بين متغيرين مرتبطين، وفي ضوء نجاح الباحث من توثيق النص والتأكد من متنه وسنده يمكنه أن يخضع مضمون النص لبحث تجريبي يعزز فيه جهد العلم ويصوغ منه فرضاً قابلاً للدراسة، وهذا الاتجاه التجريبي يدعم الثقة في محتوى النص الإسلامي ويثبت خصوبة هذا المحتوى، كما يبرز دافعية البحث العلمي لدى المثقف المسلم.

وعلى كل حال تتضمن النصوص الإسلامية فروضاً عديدة للبحث، وتقديم الشواهد والأدلة والإثباتات العلمية على دقة المعنى والمضمون، وليس أمام الباحثين في التربية الإسلامية سوى القيام بدراسات تجريبية توضح واقعية النص التربوي الإسلامي.

وإذا كان الباحثون المسلمون في فترة سابقة لم يقوموا بدراسات تجريبية من هذا القبيل لمعرفة صحة النص فإن الاتجاه اليوم يتزايد بينهم، وقد أثبتت بعض الدراسات الاستطلاعية والتجريبية واقعية النص التربوي الإسلامي وفاعليته في تنمية بعض القدرات العقلية ورفع مستوى الأداء التعليمي لدى الأفراد.

وبين أيدينا أمثلة عديدة على الدراسة التجريبية للنص الإسلامي.

أولاً ـ قام د. احمد القاضي بدراسة تجريبية عن تأثير القرآن على وظائف أعضاء الجسم البشري في مدينة بنما سيتي بولاية فلوريدا الأمريكية، وكان هدف

البحث هو إثبات ما إذا كان للقرآن أي اثر على وظائف أعضاء الجسد وقياس هذا الأثر إن وجد، واستعملت أجهزة المراقبة الإلكترونية المزودة بالكمبيوتر لقياس أي تغيرات فسيولوجية عند عدد من المتطوعين الأصحاء أثناء استماعهم لتلاوات قرآنية، وقد تم تسجيل وقياس أثر القرآن عند عدد من المسلمين المتحدثين بالعربية وغير العربية، وكذلك عند عدد من غير المسلمين.

وبالنسبة لغير المتحدثين العربية ـ مسلمون كانوا أو غير مسلمين ـ فقد تليت عليهم مقاطع من القرآن باللغة العربية، ثم تليت عليهم ترجمة هذه المقاطع باللغة الإنجليزية.

وفي كل هذه المجموعات أثبتت التجارب المبدئية وجود أثر مهدئ مؤكد للقرآن في ٩٧٪ من التجارب المجراة، وهذا الأثر ظهر في شكل تغيرات فسيولوجية تدل على تخفيف درجة توتر الجهاز العصبي التلقائي.

ولقد ظهر من الدراسات المبدئية أن تأثير القرآن المهدئ للتوتر يمكن أن يعزى إلى عاملين:

أ ـ العامل الأول هو صوت الكلمات القرآنية باللغة العربية بغض النظر عمّا إذا كان المستمع قد فهمها أو لم يفهمها، وبغض النظر عن إيمان المستمع.

ب ـ أما العامل الثاني فهو معنى المقاطع القرآنية التي تليت حتى ولو كانت مقتصرة على الترجمة الإنجليزية بدون الاستماع إلى الكلمات القرآنية باللغة العربية.

وفي المرحلة الثانية لبحوث الأستاذ د. أحمد القاضي تضمنت دراسات مقارنة لمعرفة ما إذا كان اثر القرآن المهدئ للتوتر وما يصحبه من تغيرات فسيولوجية عائداً فعلاً للتلاوة القرآنية وليس لعوامل غير قرآنية مثل صوت أو رقة القراءة القرآنية العربية أو لمعرفة السامع بأن ما يقرأ عليه هو جزء من كتاب مقدس، وبعبارة أخرى فإن هدف هذه الدراسة المقارنة هو تحقيق الافتراض

القائل بأن الكلمات القرآنية في حد ذاتها لها تأثير فسيولوجي بغض النظر عما إذا كانت مفهومة لدى السامع.

وأجريت في هذا الشأن مائتان وعشر تجارب على خمسة متطوعين أصحاء ثلاثة ذكور وأنثيين تتراوح أعمارهم بين ١٧ و٤٠ سنة ومتوسط عمرهم ٢٢ سنة، وكل المتطوعين كانوا من غير المسلمين ومن غير الناطقين بالعربية، وقد أجريت هذه التجارب خلال ٤٢ جلسة علاجية تضمنت كل جلسة خمس تجارب، وبذلك كان المجموع الكلي للتجارب ٢١٠ تجارب.

وتليت على المتطوعين قراءات قرآنية باللغة العربية الموجودة خلال ٨٥ تجربة أخرى، وقد روعي في هذه القراءات الغير القرآنية أن تكون باللغة العربية الموجودة بحيث تكون مطابقة للقراءات القرآنية من حيث الصورة واللفظ والوقع على الأذن. ولم يستمع المتطوعون لأي قراءة خلال ٤٠ تجربة أخرى، وخلال تجارب الصمت كان المتطوعون جالسين جلسة مريحة وأعينهم مغمضة، وهي نفس الحالة التي كانوا عليها أثناء المائة وسبعين تجربة الأخرى التي استمعوا فيها للقراءات العربية القرآنية والغير قرآنية.

وأظهرت النتائج المبدئية للبحوث القرآنية أن للقرآن أثراً إيجابياً مؤكداً لتهدئة التوتر وأمكن تسجيل هذا الأثر نوعاً وكماً، وظهر هذا الأثر على شكل تغيرات في التيار الكهربائي في العضلات، وتغيرات في قابلية الجلد للتوصيل الكهربائي، وتغيرات في الدورة الدموية، وما يصحب ذلك من تغير في عدد ضربات القلب وكمية الدم الجاري في الجلد ودرجة حرارة الجلد، وكل هذه التغيرات تدل على تغير وظائف الجهاز العصبي التلقائي والذي بدوره يؤثر على أعضاء الجسد الأخرى ووظائفها، ولذلك فإنه توجد احتمالات لانهاية لها للتأثيرات الفسيولوجية التي يمكن أن يحدثها القرآن.

وكذلك فإنه من المعروف أن التوتر يؤدي إلى نقص المناعة في الجسم، واحتمال أن يكون ذلك عن طريق إفراز الكورتيزل أو غير ذلك من ردود الفعل

بين الجهاز العصبي وجهاز الغدد الصماء، ولذلك من المنطق افتراض أن الأثر القرآني المهدئ للتوتر يمكن أن يؤدي إلى تنشيط وظائف المناعة في الجسم والتي بدونها ستحسن من قابلية الجسم لمقاومة الأمراض أو الشفاء منها، وهذا ينطبق على الأمراض المعدية والأورام السرطانية وغيرها.

كما أن نتائج هذه التجارب المقارنة تشير إلى أن كلمات القرآن بذاتها وبغض النظر عن مفهوم معناها لها اثر فسيولوجي مهدئ للتوتر في الجسم البشري[١].

إن هذه الدراسة التجريبية تدخل في نطاق علم النفس الفسيولوجي لا علم النفس التعليمي، ولكن ما نود تنبيه النظر إليه هو أن محتوى النص الإسلامي قابل للدراسة التجريبية بغض النظر عن نوع العلم الذي تنتمي إليه هذه الدراسة.

ثانياً ـ أجرى بعض الباحثين دراسات تجريبية استطلاعية عن دور النص القرآني في تنمية المهارات الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كالقراءة والكتابة والذاكرة والحساب وإصدار الأحكام الصحيحة على المادة المقروءة والمكتوبة.

لقد تناول عدد من الباحثين نصوص القرآن الكريم واثر دراسته (تلاوة وحفظاً وتفسيراً) في تنمية المهارات الأساسية لدى التلاميذ وخاصة في المرحلة الابتدائية باعتبارها الأساس الذي ترتكز عليه المراحل التعليمية الأخرى وقد أسفرت نتائج البحوث والدراسات التي أجريت في هذا المضمار على اتفاق في أغلب النتائج التي توصلت إليها فقد وجد (عقيلان ١٩٩١م) أن هناك علاقة إيجابية قوية بين مدى حفظ القرآن الكريم وتلاوته ومستوى أداء عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي لمهارة القراءة الجهرية وكذلك بالنسبة لمهارة فهم المقروء.

---

(١) انظر ملخص تفاصيل الدراسة في مجلة النفس المطمئنة العدد ١٩ / السنة الخامسة سنة ١٩٨٩.

كما أظهرت نتائج دراسة (المغامسي ١٩٩١م) أن دراسة القرآن الكريم (تلاوته وحفظه) ساهمت في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي مما مكن التلاميذ في مدارس تحفيظ القرآن الكريم من الحصول على درجات أعلى من أقرانهم في مدارس التعليم العام.

وقد توصلت (هانم باركندي ١٩٩١ م) بمقارنتها عينة من تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدارس تحفيظ القرآن الكريم بعينة أخرى من الصف الرابع في المدارس الابتدائية العادية إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين المجموعتين في مهارتي القراءة والإملاء لصالح عينة مدارس تحفيظ القرآن الكريم مما يؤكد أن دراسة القرآن الكريم بشكل عام تساعد على تطويع الألسنة على بليغ القول وفصيح اللسان وتمد بثروة عظيمة من العبارات والمعاني السامية وهذا ما أكده كل من (رواس ١٩٩١/) (الصلفيخ ١٩٩١م) في دراستيهما أيضاً.

أما في مجال القراءة الجهرية فقد أجريت بعض الدارسات ذات العلاقة بمجال الدراسة الحالية ومنها دراسة (حسن شحاتة ١٩٨١) التي اهتمت بتطور مهارات القراءة الجهرية بمراحل التعليم العام بدءاً بالمرحلة الابتدائية وانتهاء بالصف الثالث الثانوي. كما أن الدراسة قدمت قائمة تتضمن عدداً من مهارات القراءة. وأوضحت مدى تطور مهارات معينة مثل (إخراج الحروف من مخارجها، وعدم الحذف، وعدم الإضافة، وعدم الإبدال، وعدم التكرار، والنطق الإملائي، والضبط النحوي السليم).

كما قدمت (ماجدة الزيني ١٩٨٩) برنامجاً علاجياً للقراءة الجهرية وتعرضت لعلاج المهارات المتدنية في القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

كما توصل كل من (طاهر وشحاتة ١٩٩٠) من خلال تصميم برنامج للغة العربية في المستوى الجامعي بدولة الإمارات العربية المتحدة إلى مجموعة توجهات للقراءة الجهرية الصحيحة باختلاف المواد المقروءة في القرآن الكريم

والحديث الشريف، والخطب التراثية، والفقرات الإعلانية، وما يهمنا في قراءة القرآن الكريم حركة الجزم حين تتوالى وكيف تنطق، والتشديد والفعل المضارع المؤكد بالنون، والمزاوجة في كلمة بين الحرف المرقق والمفخم، وتتابع الحركة الطويلة بعد القصيرة مباشرة، والوقوف بالسكون، ونطق حروف الحلق بطريقة ناصعة، وحروف القلقلة[١].

وفي دراسة استطلاعية عن العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتلاوته وبين مستوى الأداء لمهارات القراءة الجهرية والكتابة لدى عينة من تلاميذ وتلميذات **الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر توصلت الباحثة القطرية[٢] إلى الكشف عن** علاقة إيجابية بين مدى حفظ القرآن الكريم وتلاوته من جهة (متغير مستقل) وبين مستوى الأداء لمهارات القراءة الجهرية والكتابة (متغير تابع) لدى العينة المذكورة.

وقد أثبتت الدراسة ما يلي:

١. وجود علاقة إيجابية قوية بين حفظ القرآن الكريم والقراءة الجهرية لدى أفراد عينة الدراسة.

٢. وجود علاقة إيجابية تقوم بين تلاوة القرآن الكريم والقراءة الجهرية لدى أفراد عينة الدراسة.

٣. وجود علاقة إيجابية قوية بين حفظ أفراد عينة الدراسة للقرآن الكريم وقدرتهم على الكتابة.

٤. وجود علاقة إيجابية وقوية جداً بين تلاوة أفراد عينة الدراسة للقرآن الكريم وقدرتهم على الكتابة.

---

(١) مجلة التربية / قطر العدد ١١١ السنة ٢٣ ديسمبر ١٩٩٤ من بحث للدكتورة / وضحى علي السويدي.
(٢) انظر دراسة د. وضحى السويدي / المجلة المذكورة.

وبهذه النتائج التي توصلت لها الباحثة طالبت بزيادة النصوص القرآنية في كتب القراءة والنشاط وربط المنهج المقرر في القراءة والكتابة للصف الرابع الابتدائي بعلوم القرآن الكريم لزيادة تنمية مهارات المتعلمين في القراءة والكتابة وتشجيع المتفوقين في حفظ وتلاوة القرآن وتقديم الحوافر المادية والمعنوية لهم.

ثالثاً: وفي النص الإسلامي غير القرآني كالحديث النبوي، وأقوال وحكم أئمة أهل البيت عليهم السلام ارتباطاً بين متغيرات الدراسة العلمية لقضايا التعلم والتعليم والتربية الإسلامية. ويكفي في هذا المجال بعض الأمثلة لبيان العلاقة بين بعض المتغيرات كالارتباط بين التعلم وتنمية الذكاء أو بين التعلم والتعليم وإتقان الخبرة أو بين المذاكرة والاسترجاع وإحداث العلم أو بين الفهم وتعديل السلوك الخاطئ أو بين ضعف الدافعية وضعف التحصيل العلمي أو بين النسيان وصعوبة التعلم أو بين الحوار ونمو الأفكار وتوليدها أو بين التهيؤ النفسي والذهني وحدوث التعلم أو بين الموعظة والانتباه وزيادة التعلم أو بين طول التجارب (من حيث الوقت والجودة) وزيادة التعلم أو بين بدء العمل في غير وقته والإخفاق في إنجازه.

ولنتأمل النصوص التالية التي تربط بين متغيرين أحدهما سابق (أي المتغير المستقل) وآخرهما لاحق يترتب على الأول ومتأثر به (المتغير التابع)، ومن هذه النصوص التي تحمل في طيّاتها قابلية التحقق التجريبي إذا ما أخضعها الباحث المسلم إلى الدراسة التجريبية.

١ ـ : «أعون الأشياء على تزكية العقل التعليم»[١].

فالمتغير المستقل ـ هنا ـ هو التعليم، وتزكية العقل أو تنمية الذكاء بلغة علم النفس هو المتغير اللاحق المترتب على عملية التعليم، وقد أثبتت الدراسات الحديثة العلاقة الإيجابية بين التعليم وتنمية القدرات العقلية[٢].

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص ٤٧١.

(٢) جاء في بعض النصوص أن «كثرة النظر في العلم يفتح العقل» ميزان الحكمة ج٦ ص ٤٢٦، وذلك لبيان أمر العلاقة بين القراءة والتفكير وبين تنمية الذكاء، وقدراته العقلية المتفرعة عنه.

٢ ـ علم الناس علمك وتعلم علم غيرك، فتكون قد أتقنت علمك وعلمت ما لم تعلم[١].

بمقتضى النص المذكور أعلاه المنسوب للإمام الحسن بن علي نجد العلاقة واضحة بين استخدام طريقة العمل بالتعلم وبين إتقان الخبرة المطلوب تعلمها أو تكوين خبرة تعليمية جديدة، يقدم هذا النص فرضاً عاماً قد نشتق منه فروضاً أو نبني عليه تساؤلات فرعية.

٣ ـ بين المذاكرة وإحداث التعلم علاقة واضحة، فزيادة التعلم وتقويته وتثبيته مرتبط بالاسترجاع والمذاكرة وإعادته.

وتؤكد بعض النصوص في مضامينها بين الاسترجاع كمتغير مستقل وزيادة التعلم وتقويته كمتغير تابع مثل:

«لا يحرز العلم إلا من يطيل درسه»[٢].

«من أكثر مدارسة العلم لم ينس ما علم، واستفاد ما لم يعلم»[٣].

«تزاوروا وتذاكروا الحديث فإنكم ألا تفعلوا يدرس علمكم»[٤].

«فضل فكر وتفهم أنجع من فضل تكرار ودراسة»[٥].

يقرر النص الأخير الحقائق التالية التي أثبتتها الدراسات التجريبية:

١ . إن حفظ موضوع مفهوم وذو معنى اسهل من حفظ موضوع لم يفهم معناه؟

---

(١) كلمة الإمام الحسن ص ٦٨، ميزان الحكمة ج٦ ص ٤٧١، الروائع المختارة ص ١٣١.
(٢) ميزان الحكمة ج٦ ص ٢٣٥.
(٣) ميزان الحكمة ج٣ ص ٢٣٥، كذلك كتاب أدب الدنيا والدين للماوردي ص٥٩.
(٤) تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية.
(٥) ميزان الحكمة ج٣ ص ٥٤١.

٢. إن زمن الحفظ لموضوع ذو معنى أقل من زمن حفظ موضوعات لا معنى لها.

٣. إن التكرار يساعد على الحفظ ولكن بقاء الحفظ في الذاكرة أقوى وأكثر استمرارية إذا كان الموضوع مفهوماً وذا معنى.

٤. إن تكرار موضوع التعلم مع فهمه يساعد على تعلمه من جهة وتذكره من جهة أخرى، ويصلح هذا كفرضية علمية لدراسة تجريبية، كما أن التكرار الآلي لموضوع وحفظه بلا فهم أكثر صعوبة في تعلمه وتذكره وهو أيضاً فرضية تقبل التحقق التجريبي.

٤ ـ الفهم وتعديل السلوك الخاطئ.

تربط بعض النصوص بين فهم الموعظة وتعلمها وبين الحذر من الخطأ:

«فطنة الفهم للمواعظ مما تدعو النفس إلى الحذر من الخطأ»[١].

«من كانت له فكرة فله في كل شيء عبرة»[٢].

٥ ـ نقص الدافعية وضعف التحصيل العلمي:

يحدد هذا الارتباط قوله: «من ترك الاستماع إلى ذوي العقول مات عقله»[٣].

٦ ـ النسيان وصعوبة التعلم

ثمة علاقة سلبية بين النسيان وضمور الخبرة التعليمية، ويبين هذا النص التالي هذا التلازم: «آفة العلم النسيان»[٤].

---

(١) ميزان الحكمة ج٩ ص ٥٨٦.
(٢) ميزان الحكمة ج٩ ص٥٤٢.
(٣) المصدر نفسه ج٦ ص ٤٣٢.
(٤) المصدر نفسه ج٦ ص ٥٣٥.

٧ ـ الحوار وتوليد الأفكار الصائبة.

يؤدي الحوار كأسلوب تعليمي فعال إلى توليد الأفكار ونموها نمواً سليماً، وبعبارة أخرى يمثل الحوار تفكيراً جماعياً فاعلاً يتولد عنه الفكر الصحيح، ويمكن للباحث المسلم أن يخضع للبحث التجريبي العلاقة بين «الحوار» كمغير مستقل، وبين «توليد الأفكار الصائبة» كمتغير تابع.

يقول الإمام علي عليه السلام: «اضربوا بعض الرأي ببعض يتولد منه الصواب»[1].

ح ـ التهيؤ والتعلم.

يقرر النص التربوي الإسلامي العلاقة الإيجابية بين التهيؤ وحدوث التعلم، ومعنى التهيؤ ـ هنا ـ هو تكوين الاتجاه الإيجابي نحو موضوع التعلم قبل البدء بتعلمه، فالتهيؤ حالة توقع نفسي وذهني تعكس حيوية دافعية التعلم لدى الفرد، فتكوين الاتجاه إزاء التعلم قبل فهمه مبدأ هام في النظرية التربوية الإسلامية.

ويمكن للقارئ أن يتأمل هذا النص التالي لمعرفة العلاقة بين التهيؤ والتعلم (إن اسمع الأسماع ما وعى التذكير وما قبله)

تشير كلمة «قبله» إلى التهيؤ والاستعداد الداخلي عند المتعلم الذي يتم لديه عن طواعية واختيار، وحدوث قناعة داخلية مسبقة لدى الفرد بمادة التعلم وبأهمية اكتسابها، بينما تنطوي كلمة «وعي» على صيغة إيجابية نحو مادة التعلم، وتعني قدرة الفرد على تلقي الخبرة التعليمية وتكوينها فعلياً.

وبتأمل النص نرى انه يمكن للباحث صياغة هذه العلاقة في فرضية تقبل البحث العلمي مثل القول بأن: «هناك ارتباطاً إيجابياً بين حالة التهيؤ النفسي والذهني المسبق عند المتعلم وحدوث التعلم لديه».

(١) ميزان الحكمة، ج٤ ص ٣٦.

ويمكن في سياق هذه الفرضية العامة أو فرضيات فرعية مشتقة عنها أن يقوم الباحثون المسلمون بإجراء دراسات تجريبية عن هذه العلاقة وتفسيرها.

نموذج مقترح لدراسة تجريبية في مجال التعلم المدرسي:

سنحاول أن نقدم نموذجاً مقترحاً لدراسة تجريبية لمحتوى أحد النصوص التربوية الإسلامية وذلك في مجال التعلم المدرسي، أي تفسير الظاهرة المراد دراستها في بيئة تعليمية واثبات أو نفي الغرض المحدد لتفسير الظاهرة أو المشكلة

يقول أحد النصوص: «ثمرة الوعظ الانتباه»[١].

ونفهم الوعظ هنا بمعنى تقديم المشورة والتوجيه والإرشاد بنتيجة أعماله، وهو أشبه بما يسمى اليوم بـ«التغذية الراجعة».

هذا النص كما يتضح من محتواه الظاهري يحدد العلاقة بين إحداث الانتباه وتركيزه وبين استخدام الموعظة كأسلوب فعال في الموقف التعليمي.

وثمة ملاحظة هي أنه ليس المقصود من النص انتباه العيون رغم أهمية حاسة البصر في العملية التعليمية والإدراك الحسي، وإنَّما يراد من ذلك انتباه القلب والذهن والسمع والفؤاد والبصر بدليل ما جاء في بعض النصوص من تأكيد على أهمية انتباه الحواس والعقل جميعاً في التعلم وتساند دورهما معاً.

لنتأمل النصوص التالية:

«انتباه العيون لا ينفع مع غفلة القلوب»[٢].

«فاستبصروا بنور يقظة الأبصار والأسماع والأفئدة»[٣].

---

(١) ميزان الحكمة ج٩ ص٥٣٩.

(٢) انظر ميزان الحكمة ج٧ ص٢٦٠ ـ ٢٦١.

(٣) المصدر السابق.

«من لم يستظهر باليقظة لم ينتفع بالحفظة»[١].

العناصر الأساسية في محتوى النص:

وعودة إلى النص السابق «ثمرة الوعظ الانتباه» نجد عناصره كما يلي:

١ . إن النص يتحدث عن علاقة بين متغيرين من متغيرات السلوك البشري أحدهما مستقل والآخر تابع يتأثر به.

٢ . يتحدث النص أيضاً عن نتيجة إيجابية لهذه العلاقة وهي حدوث الانتباه لدى المتعلم، وإن هذا الانتباه ثمرة طبيعية للتوجيه والإرشاد والموعظة والتعديل المستمر للسلوك، فالوعظ بمثابة عملية «تغذية راجعة» للمتعلم (للفرد) في مواقف الأداء، بحيث يسترشد «المتعلم» بنصح «الناصح» فيميز بين الحركة الخاطئة في التعلم وبين الحركة الصحيحة أولاً بأول، ويمكنه هذا الوعظ الإرشادي من حذف الاستجابة الخاطئة وإبقاء الاستجابة الصحيحة، وهذا التمييز والحذف والإبقاء أشكال أو مظاهر ثلاثة «للانتباه» الذي عناه النص الشريف.

٣ . إن النص يقرر حقيقة تربوية مرجوة، لكنها بالنسبة للباحث تحمل فرضية علمية قابلة للتجريب، وللحصول على نتائج معززة لمحتوى النص الذي يفترض العلاقة الإيجابية بين الموعظة والانتباه.

٤ . إنه يمكننا إجراء تجربة في بيئة مدرسية أو موقف تعليمي للتحقق من الفرضية وهي أن «الوعظ يؤدي إلى تغير في فعالية المثير السمعي لدى المتعلم، أي تقوية الانتباه وتركيزه، وهو ما يريد الباحث التجريبي التأكد من إمكانية حدوثه». . هذه الفرضية هي هدف الباحث.

ويمكن للباحث إجراء تجربة للتحقق من صحة هذا السلوك المتوقع قياسه بشرط تثبيت جميع الظروف الأخرى في الموقف التجريبي كالمعلم وطريقته في

---

(١) ميزان الحكمة، ج٧، ص٢٦٠ ـ ٢٦١.

التدريس وذكاء الطلبة وحالتهم النفسية والصحة البدنية لهم والاجتماعية المحيطة بالموقف التجريبي بحيث لا يبقى في التجربة غير العاملين اللذين نحاول التأكد من مدى قيام علاقة بينهما وهما:

أ ـ الموعظة كأسلوب تعليمي ونسميه عاملاً مستقلاً.

ب ـ حدوث الانتباه: ونسميه عاملاً تابعاً.

وعادة ما يلجأ الباحث عند إجراء مثل هذه التجربة لاختبار العلاقة بين العاملين المذكورين إلى اختيار مجموعتين من الأفراد وتسمى إحداهما مجموعة تجريبية تهيأ لها ظروف التجربة، وتسمى الأخرى بالمجموعة الضابطة وهي التي تمارس سلوكها في الظروف الطبيعية دون تدخل من الباحث.

ويبنى تصميم البحث التجريبي كما يقول الباحثون «على المقارنة بين مجموعتين متكافئتين تتعرضان لنفس الظروف ونفس العوامل المؤثرة في الموقف التجريبي فيما عدا أن إحدى المجموعتين ـ وهي المجموعة التجريبية ـ تتعرض للعامل التجريبي الجديد المراد قياس أثره بينما لا تتعرض المجموعة الثانية ـ وهي المجموعة الضابطة ـ لقياس أثر هذا العامل الجديد».

ويكون الاختلاف في النتائج بين المجموعتين راجعاً إلى هذا العامل الجديد أو الطريقة الجديدة في التدريس التي يراد قياس أثرها ومعرفة نتائجها.

ومن المهم كما يقول هذا الباحث أن يراعى التكافؤ التام بين المجموعتين عند بداية التجربة، وان تكون العوامل المؤثرة في المجموعتين والمصاحبة لها أثناء التجربة متشابهة فيما عدا اثر العامل التجريبي الذي تتعرض له المجموعة التجريبية وحدها.

ولتحقيق هذا التكافؤ يمكن للباحث أن يلجأ إلى أسلوب التوازي أو المزاوجة في اختيار أفراد المجموعتين بحيث يكونوا متساوين في العدد وفي

الجنس والعمر ومستوى الذكاء وغير ذلك من العوامل المتعددة التي قد تؤثر في التجربة، والتي ينبغي ضبطها وتسوية آثارها في المجموعتين[١].

فإذا أراد الباحث بمقتضى النص السابق معرفة اثر الوعظ كأسلوب تعليمي في إحداث الانتباه وإثارته وتقويته، فإنه يأخذ مجموعتين من الطلاب متماثلتين في جميع الوجوه والظروف ماعدا «ظرفاً واحداً» تختلفان فيه وهو الوعظ، بحيث تكون المجموعة التجريبية هي تلك المجموعة المهيأة للوعظ والتوجيه والإرشاد المستمر.

وتكون المجموعة الضابطة هي تلك التي تستمع إلى دروسها في ظروف عادية خالية من الوعظ والتوجيه، وبعد القيام بالتجربة في بيئة تعليمية فعلية تعقد بين المجموعتين مقارنة يحدد فيها اثر ونتائج الوعظ وهو إحداث الانتباه وإثارته وتركيز قوته لدى أفراد المجموعة التجريبية، وهو أيضاً السلوك المرجو، والمراد قياسه.

ويستعمل الباحث البيانات الإحصائية لمعرفة نتيجة التجربة وما يحدث في المتغير التابع من تغير، وهنا قد تكشف التجربة عن مدى الارتباط بين المتغيرين، بحيث يترتب عن الوعظ وهو المتغير المستقل متغير آخر تابع له وهو «الانتباه» وإثارته وتقويته، فلو صدقت هذه العلاقة في ثمانين طالباً وأكثر ـ مثلاً ـ من مائة طالب أجريت عليهم التجربة فإن نسبة الارتباط بينهما يساوي ٨٠٪ = ٨،٠ وهو ارتباط قوي وإيجابي، ولو صدقت على عشرين منهم كانت نسبة الارتباط ٢٠٪ أي ٢،٠ وهو ارتباط سلبي وضعيف.

إذا كان الارتباط قوياً تطابقت نتائج التجربة مع المحتوى التعليمي للنص وهو أن الوعظ يؤدي إلى إثارة الانتباه وتركيزه بحيث ينصب الشعور على شيء معين على نحو واضح.

ويترك للباحث تعيين أهداف دراسته التجريبية وحدودها وتعيين فرضياتها وأدوات التحقق منها، وعدد أفراد العينة وضبط زمن التجربة، ومناقشة نتائج دراسته التجريبية بالأساليب العلمية المعتادة في البحث.

---

(١) د. محمد خليفة بركات، مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ص ٩١ ـ ٩٢.

وأخيراً إن هذا النص الذي نجد في محتواه التعليمي ارتباطاً بين متغيرين يصلح للدراسة التجريبية هو واحد من مئات النصوص الإسلامية التي تفتح الباب واسعاً ـ وعلى مصراعيه ـ للبحث التجريبي وإظهار الموهبة الإبداعية عند الباحثين المسلمين المهتمين بالبحث التربوي الإسلامي وقضاياه، وقد عرضنا من قبل نماذجاً من هذه النصوص، ويمكن للباحث المسلم اكتشاف نصوص أخرى.

وقد اقترح د. محمد عثمان نجاتي عدداً من البحوث الميدانية والتجريبية التي يمكن دراستها في المجتمعات الإسلامية لحل مشكلات الإنسان المسلم المعاصر، ومن هذه الموضوعات:

١. العلاقة بين التدين والصحة النفسية.

٢. العلاقة بين التدين والجريمة.

٣. العلاقة بين التربية الدينية للأبناء في الأسرة المسلمة وسمات شخصية الأبناء.

٤. العلاقة بين التربية الدينية للأبناء في الأسرة المسلمة، وصحة الأبناء النفسية.

٥. العلاقة بين مستوى التدين والمشكلات النفسية لدى الشباب المسلم.

٦. العلاقة بين مستوى التدين والكفاءة المهنية لدى الشباب المسلم.

٧. العلاقة بين مستوى التدين ومستوى التوافق في الحياة الزوجية في الأسرة المسلمة.

٨. الفرق في التحسين الذي يحدث بين طريقتين في العلاج النفسي إحداهما تستخدم أسلوباً تقليدياً في العلاج النفسي، والأخرى تستخدم نموذجاً إسلامياً في العلاج النفسي[١].

---

(١) مجلة المسلم المعاصر / العدد ٥٧ (يوليو ـ أكتوبر سنة ١٩٩٠) ص ٤١ ـ ٤٢.

الفصل الرابع

العوامل الذاتية
المؤثرة في التعلّم

تتأثر عملية تعليم الأفراد بعدد من العوامل التي تخضع لها وتنظمها وتساعدها على التحقق في الميدان التربوي.

ويعزو علماء النفس أنماط السلوك وظواهره كالانفعالات والدوافع والإدراك والفروق الفردية وغيرها إلى عوامل الوراثة والبيئة، والتعلم كموضوع حيوي هو الآخر يتأثر بهما كعاملين أساسيين، ويصبح نتاجاً لتفاعلهما المشترك، ومن الصعب على الباحثين فصل الخبرات التعليمية التي تنسجها الوراثة عن الخبرات التعليمية التي تتكون بفعل التدريب البيئي.

وإذا كان للوراثة والبيئة فعالية مشتركة ومتداخلة في عملية تعليم الأفراد، فمن المؤكد أنه تندرج ضمن العاملين الأساسيين المذكورين عوامل ثانوية أو متفرعة عنها، ويمكن تقسيم العوامل الفرعية المؤثرة في عملية التعلم إلى داخلية وخارجية:

١ ـ داخلية متصلة بطبيعة المتعلم وتؤثر عليه لأنها جزء منه ويندرج تحتها ذكاء المتعلم وعمره وجنسه، حالته الجسمية والنفسية، دافعية التعلم لديه، انفعاله بتوجيهات المعلم وإرشاداته، ونشاط المتعلم أو مجهوده.

٢ ـ خارجية وتشمل كمية المادة المتعلمة، ومستوى مضمونها من حيث السهولة أو التعقيد، ومكان التعلم وزمانه، وطرق التعلم المستخدمة، وجودة التدريب، وفاعلية المعلم المرشد والموجه للأداء في الموقف التعليمي.

وسنتناول كل منهما في فصلين مستقلين يناقش هذا الفصل العوامل الداخلية

المؤثرة في التعلم من داخل شخصية المتعلم نفسه، ونترك معالجة العوامل الخارجية أو الموضوعية للفصل القادم إن شاء الله.

العوامل الداخلية:

أولاً: الذكاء:

ونقصد به القدرة العقلية العامة أو المقدار العقلي ورصيده الفطري لدى المتعلم الذي ولد مزوداً به، ويسميه النص الإسلامي عقل ولادة[١].

ويعتبر العلماء الذكاء عاملاً رئيسياً في عملية التعلم، بل إن القدرة على التعلم وتنمية القدرات ـ عقلية أو غير عقلية ـ مرتبط إلى حد كبير بتأثير هذا العامل، فقدرة الفرد على التعلم متصلة بمستوى الذكاء ومقداره من حيث قوته أو انخفاضه، حتى إن كلفن عالم النفس الأمريكي يقرر أن الذكاء هو القدرة على التعلم، فأذكى اثنين أقدرهما على التعلم، وعلى تطبيق ما تعلمه، يقول د. أحمد عزت راجح:

«ربما كان أشمل تعريف وأجمعه أن الذكاء هو القدرة على التعلم واستخدام الفرد ما تعلمه في التكيف لمواقف جديدة ـ أي لحل مشكلات جديدة»[٢].

وتثبت بعض الدراسات أن عمليات التدريب يمكنها أنْ تبلغ بالمتعلم إلى مستوى معين من التعلم وفقاً لذكائه الفطري أو لقابليته العقلية الفطرية، والفرد يرث ذكاءه الذي يمنحه فرصة كبيرة للتعلم، وثمة صلة بين الوراثة والذكاء، فقد

---

(١) وفى بعض الأدعية استخدم لفظ «الذكاء» في بعض النصوص الإسلامية يقول الدعاء: «اللهم ارزقني ولداً، واجعله تقياً ذكياً ليس في خلقه زيادة ولا نقصان، واجعل عاقبته إلى خير» مكارم الأخلاق ص ٢٠٩، كما ذكر في الرسالة الطبية للإمام علي بن موسى الرضا عليه السلام لفظ «وأذكى لعقلك»/ انظر ص ١٤٧ من الرسالة الذهبية في الطب النبوي، وذكر اللفظ في مواضع عديدة من المراجع والمصادر الإسلامية، ممّا يدل على أنّ استخدام اللفظ ليس جديداً، بل كان متداولاً في المعرفة التربوية الإنسانية.

(٢) أصول علم النفس ص٣٤٥.

أثبتت الدراسات التجريبية هذه الصلة وبخاصة في عالم التوائم، ومعنى ذلك أن الذكاء يورث على شكل قدرات كافية وإمكانيات قابلة للتطور، وقابليات تخضع لحكم المحيط وظروفه إلى حد بعيد، ولكن لهذه القدرات العقلية والقابليات النفسية قدرة على التكيف والتطور والتقدم أو التقهقر تبعاً للظروف المحيطة، فالبيئة المحيطة تؤثر على قدرات الفرد العقلية فتسمح لها بالازدياد أو تمنعها من النمو الطبيعي(١).

ويفرق العالم [هب Hebb] بين نوعين من الذكاء أحدهما الذكاء الوراثي الكامن والذكاء الآخر ويقصد به الكفاءة العقلية الحاضرة، إن الذكاء الأول في رأيه يمثل كفاءة الجملة العصبية من أجل تكوين المخططات العقلية والاحتفاظ بها وتمازجها، وهو في المدى البعيد تحدده المورثات.

أما النوع الثاني فيمثل القابليات العقلية التي بنيت أثناء الحداثة والطفولة والذي لايمكن أن تكون إلا في إثارة محيطية مناسبة(٢).

ولعل هذا التقسيم شبيه بما أسماه أحد الباحثين المسلمين المعاصرين هو العلامة البستاني «بالوراثة النقية» و«الوراثة الطارئة» للذكاء، فالعلامة البستاني يرى في بحثه عن الوراثة والبيئة وجود نوعين من الوراثة يقول في كتابه: دراسات في علم النفس الإسلامي(٣).

«حين نتجه إلى التصور الإسلامي للظاهرة ـ الوراثة والبيئة ـ نجده يحسم الموقف بوضوح حينما يؤكد أن الأصول العقلية بعامة تخضع لنمط ثابت من الوراثة بشكل عام، كما أنها تخضع لوراثة طارئة في نطاق خاص، مضافاً إلى ذلك أن البيئة لها إسهامها في هذا الصدد أيضاً، ولنستمع إلى ما يقرره

---

(١) د. فاخر عاقل / علم النفس التربوي ص ٢٩٧.
(٢) د. فاخر عاقل / علم النفس التربوي ص ٢٩٨ دار العلم للملايين، بيروت الطبعة الثانية ١٩٧٤.
(٣) انظر الجزء الأول من هذا الكتاب ص٣٣ ـ ٣٦.

الصادق ﷺ عن المهارة العقلية في مستوياتها الثلاثة عبر مقابلة أجراها أحدهم[١] لأبي عبدالله ﷺ :

الرجل آتيه أكلمه ببعض كلامي فيعرفه كله.

ومنهم: من آتيه فأكلمه بكلام، فيستوفي كلامي كله، ثم يرده علي كما كلمته:

ومنهم: من آتيه فأكلمه فيقول: أعد عليَّ

فقال ﷺ: يا إسحاق أو ما تدري لم هذا؟

قلت: لا.

قال ﷺ: الذي تكلمه ببعض كلامك فيعرفه كله، فذاك من عجنت نطفته بعقله.

وأما الذي تكلمه فيستوفي كلامك ثم يجيبك على كلامك، فذاك الذي ركب عقله في بطن أمه.

وأما الذي تكلمه بالكلام فيقول: أعد عليَّ، فذاك الذي رُكب عقله فيه بعد ما كبر[٢].

إن هذا النص كما يقول العلامة البستاني يفصح عن حقائق الوراثة والبيئة وعن المهارة العقلية بنحو يتحتم الوقوف عندها ملياً، نظراً لخطورة الحقائق المذكورة، ولحسن الحظ إن غالبية الاتجاهات الأرضية قد انتهت لهذه الحقائق التي قررها المشرع الإسلامي.

والمهم أن النص المذكور يحدد:

---

(١) المصدر السابق.

(٢) دراسات في علم النفس الإسلامي ج١ ص ٣٣ ـ ٣٦.

أولاً: وجود بعد فطري عام للنوع الإنساني كله، فيما يتم من خلاله ما يسميه الأرضيون بـ«الموروثات النقية».

ثانياً: وجود بعد «قبل ولادي» فيما يسمى بـ «بيئة الرحم».

ثالثاً: وجود بعد بيئي (بعد ولادي) وهو بيئة الأرض [المحيط]

ويتابع البستاني قوله: «وحين نقف مع التحديد الأول» الوراثة النقية «نخلص منه إلى حقيقة مؤداها أنَّ المهارة العقلية في نقائها التام تطبع كل الآدميين على النحو الذي تطبع به سائر الأصول العضوية والحيوية لهم، وبكلمة أخرى إن النوع الإنساني يرث على حد سواء مهارة عقلية لا يشوبها خلل أو تخلف أو تفاوت بين درجاتها وهو ما عبر عنه النص بقوله عليه السلام: «فذاك من عجنت نطفته بعقله» متمثلاً في ذلك الرجل الذي يفهم الكلام كله بمجرد الاستماع لبعضه.

بيد أن الخلل في المهارة العقلية أو التفاوت في درجاتها إنما يجيء نتيجة لوراثة طارئة [إذا صح هذا التعبير] متمثلة في جملة ما تتمثل به في بيئة الرحم.

ومن البين أن التغيرات المصاحبة للحمل تعكس أثرها على الجنين، فالصدمة مثلاً أو ارتفاع درجة الحرارة أو سوء التغذية تترك آثارها الواضحة على دماغ الجنين منعكساً في ضعف أو خلل عقليين.

ولذلك نجد المشرع الإسلامي يعنى ببيئة الرحم، ويقدم توصيات شتى في هذا الميدان بغية تحسين النسل وتنقيته من كل الشوائب.

والمهم أن المشرع الإسلامي أشار إلى بيئة الرحم أو ما يمكن تسميته بمكونات «الوراثة الطارئة» من أنها تتدخل في تكييف المهارات العقلية ونقلها من صعيد الوراثة النقية الثابتة إلى الوراثة الطارئة المشوبة ببيئة الرحم، وهذا ما عناه قوله عليه السلام: «فذاك الذي رُكب عقله في بطن أمه» متمثلاً في ذلك الرجل الذي يستوفي الكلام لا بعضه، ثم يرده كما هو، أي انه يتمتع بمهارة عقلية متوسطة بالقياس إلى المهارة الفائقة التي يتمتع بها صاحب الوراثة النقية التي لم تتأثر بضرر.

على أن ثمة ملاحظة جديرة بالاعتبار ألا وهي أن التركيبة العقلية للجنين في بطن أمه لا تعني بيئة الرحم فحسب، بل من المظنون جداً أن الإمام الصادق عليه السلام كان يعني بذلك نمطين من الوراثة الطارئة أحدهما ما تقدم الحديث عنه وهو رحم الأم، وأما الآخر فهو وراثة (النطفة) ذاتها خلال الانعقاد (أي خلال وقت المجامعة بصفة أن الوراثة النقية من الممكن أن يطرأ عليها التغير) بسبب بيئي صرف، فينسحب بدوره على التكوين العصبي للشخصية، وانسحاب ذلك من ثم على «مورثاته» الجينات، ثم انسحاب هذه الأخيرة على النطفة المنعقدة، ومثال ذلك تناول الكحول، فهي تسبب تلفاً في خلايا المخ، ويصبح هذا الخلل جزءاً من النظام العصبي للشخصية، فينسحب على جيناته التي تستقر نطفه في رحم الأم.

فالإمام الصادق ألمح إلى الوراثة النقية التي تطبع النوع الإنساني كله، ثم ألمح إلى الوراثة الطارئة (ما قبل الانعقاد وخلاله) أي بيئة الرحم وتدخلها عاملاً مهماً في تغيير السمات النقية من الوراثة الثابتة.

والاتجاهات الأرضية لا تكاد تختلف عن التصور الإسلامي فيما يتصل بالوراثة الطارئة أو وراثة المحيط.

أما التحديد الثالث فيتصل بالمهارة العقلية التي تحددها البيئة، بيئة ما بعد الولادة فصاعداً، وقد عبَّر الإمام عليه السلام عن ذلك بقوله: «فذاك الذي ركب فيه ـ أي عقله ـ بعد ما كبر» متمثلاً في ذلك الرجل الذي لا يستوعب كلام السائل بحيث يطالب بإعادة الكلام.

وواضح أن هذا النمط من الذكاء يمثل انحطاطاً ملحوظاً في المهارة العقلية، فالإمام علي بن أبي طالب عليه السلام في تحديده لمراحل النماء العقلي يشير إلى اثر التجارب في العملية المذكورة، ويشير أئمة أهل البيت عليهم السلام إلى أهمية التعلم في مرحلة الطفولة وما قدموه من توصيات متنوعة لمراحل ما قبل الولادة،

وحينئذ ندرك دلالة قول الإمام الصادق عليه السلام عن تركيبة العقل بعد الكبر، وموقع ذلك من عنصر البيئة وخطورتها في ميدان المهارة العقلية.

إن كلام العلامة البستاني يوافق إلى حد كبير ما قاله العالم هب Hebb وقد استمده من نص تربوي للإمام الصادق عليه السلام حيث ميّز فيه بين نوعين من الذكاء، ذكاء نقي يطبع كل البشر وليس فيه خللاً أو تخلفاً أو تفاوتاً في الدرجة، وذكاء طارئ ينتج عن تدخل سلبي من بيئة الرحم ـ النطفة أو تأثيرات المحيط الاجتماعي نفسه، فأفسد مقداراً من الذكاء النقي الموروث المركب في عجينة الخلق، وبالتالي حدث تفاوت بين الأفراد في درجات الذكاء فيما بعد.

ولنا في هذا الصدد تعليق على تهمة يقولها بعض الناس، فهناك من يزعم أن الله تعالى يخلق البشر بدرجات متفاوتة في الذكاء، فيمنح شخصاً ذكاء أعلى من آخر، وهذا ظلم لأن الله عز وجل أعطى فلاناً من الناس مقداراً أعلى من الذكاء ومنح غيره قدرات عقلية أقل، فأدى ذلك إلى تفاوت الأرزاق والمناصب والمكانة الاجتماعية لكل فرد. وهذا التفكير خاطئ للأسباب التالية:

أولاً: أكد النص السابق المنقول عن الإمام الصادق على فكرة العدل الإلهي في توزيع الذكاء وقدراته العقلية المتنوعة بين البشر، وان التفاوت مرجعه إلى أخطاء الناس وسوء تقديرهم.

ثانياً: أن ما حدث في تفاوت مستويات الذكاء ونمو قدراته بين الأفراد لم يكن بسبب سوء التوزيع الإلهي لهذه النعمة، وإنما يعود إلى الناس أنفسهم، فالأفراد يسهمون في هذا التفاوت إما بالإهمال أو بالمعاصي أو بسوء التغذية أو بمعوقات بيئية أخرى تقلل في نهاية الأمرين نسبة الذكاء الأصلية للفرد، فثمة أشخاص يمكنهم إلى حد ما من المحافظة على الذكاء الفطري وعلى فعالية أفضل لقدراته، بينما يعجز آخرون عن العناية بمستواه النقي الموروث، بل يعمل بعضهم دون وعي منه على تدميره إلى مستويات منخفضة جداً، وهكذا يحدث

التفاوت في الذكاء بسبب ما يطرأ من فساد إهمال في بيئة الرحم[١] أو بيئة المحيط.

فالله عز وجل لم يمنح الأنبياء عقولاً فطرية نقية من الشوائب مختلفة عن كل الناس، ولم يعطهم ذكاءً أفضل، ولا العاديون منحوا عقولاً أقل، فالعدالة الإلهية في توزيع هذه النعمة تقتضي أن يتساوى الكل في نصيبه من العقل (الذكاء النقي الموروث) بيد أن عناية الأنبياء بعقولهم أو بمستويات ذكائهم سواء في بيئة الرحم أو بيئة المحيط الذي يولدون فيه هي التي تجعل عقول الأنبياء أكثر نقاوة من الغير.

أما الآخرون فالأمر مختلف، فأقرأ مثلاً قوله تعالى:

﴿وَقَالَ نُوحٌ رَّبِّ لَا تَذَرْ عَلَى ٱلْأَرْضِ مِنَ ٱلْكَٰفِرِينَ دَيَّارًا ﴿٢٦﴾ إِنَّكَ إِن تَذَرْهُمْ يُضِلُّوا۟ عِبَادَكَ وَلَا يَلِدُوٓا۟ إِلَّا فَاجِرًا كَفَّارًا ﴿٢٧﴾﴾[٢].

ثالثاً: إن الجزاء على العمل بمقدار العقل الذي يولد عليه الفرد حتى لو كان الذكاء انتقل من مستوى الوراثة النقية إلى مستوى الوراثة الطارئة، يقول نص: «الثواب على قدر العقل»[٣].

ومن أجل ذلك نهى المشرع الإسلامي عن إتاحة الفرصة لبروز عوامل عقلية سلبية مؤثرة، ونبّه إلى أثر الوراثة في انتقال هذه السمات، فمنع مثلاً الزواج من مجنونة[٤]، ومن امرأة حمقاء لأنه كما تقول الرواية:

---

(١) قد يطرأ الخلل على المكونات الوراثية للجنين من فترة المجامعة نفسها، حيث تؤثر الحالة النفسية والمزاجية وما يترتب عليها من شحنات انفعالية على التكوين النفسي والعقلي والجسمي للمولود، وقد ناقشنا جانباً من هذه المسألة في كتابنا «التربية الجنسية للأطفال والبالغين» خاصة في الفصل الثاني.

(٢) سورة نوح، الآيتان: ٢٦ ـ ٢٧.

(٣) ميزان الحكمة ج٦ ص ٣٩٩.

(٤) الطفل بين الوراثة والتربية ج١ ص ٨٧.

«صحبتها بلاء وولدها ضياع»[١] بل نهى عن استرضاع الوليد من ثدي امرأة حمقاء، فيغلب لبنها على طباعه[٢].

وقد أفاضت نصوص التشريع التربوي الإسلامي في الحديث عن العقل الفطري (الذكاء الموروث) وعلاقته بعملية التعلم ومنها:

«العقل أصل العلم وداعية الفهم»[٣].

«دعامة الإنسان العقل، ومن العقل، الفطنة والفهم والحفظ والعلم، فإذا كان تأييد عقله من النور كان عالماً حافظاً ذكياً فطناً فهماً، وبالعقل يكمل وهو دليله ومبصره ومفتاح أمره»[٤].

«العقل حفظ التجارب»[٥].

تم تحدث النص عن نوعين من العقل [فطري موروث يولد المرء مزوداً به] وعقل يكتسب بالمران والتجارب والتدريب والتفاعل مع عناصر البيئة المحيطة بالفرد، تقول النصوص:

«العقل ولادة [وهو الذكاء الفطري] والعلم إفادة[٦] أي الخبرات المكتسبة.

«العقل عقلان: عقل الطبع وعقل التجربة وكلاهما يؤدي إلى المنفعة»[٧].

---

(١) الطفل بين الوراثة والتربية ج١ ص ٨٩.
(٢) مكارم الأخلاق ص٢٣٧.
(٣) ميزان الحكمة ج٦ ص ٤٠٠.
(٤) المرجع السابق ص٤٠١.
(٥) المرجع السابق ص ٤١٢.
(٦) المرجع السابق ص ٤١٣.
(٧) المرجع السابق ص ٤١٣

وفي دعاء عند المباشرة الجنسية بين الزوجين يدعو كلاهما بقوله: «اللهم ارزقني ولداً واجعله تقياً ذكياً ليس في خلقه زيادة ولانقصان، واجعل عاقبته إلى خير».

إن هذا الدعاء الشريف يؤكد الصلة بين الطابع الروحي وبعض السمات النفسية والعقلية والجسمية، فالتقوى حالة نفسية أخلاقية، والذكاء سمة عقلية واستواء الخلقة سمة جسمانية[١].

ثانياً: النضج الطبيعي[٢]:

قلنا في موقع سابق إن النضج الطبيعي للفرد هي حالة نمو جسمانية داخلية تسمح للمربي القيام بمسؤولية تدريب الكائن الآدمي على أنماط السلوك المرغوبة في الوقت المحدد أو هذه الحالة شرط ضروري مسبق لحدوث التعلم القائم على الخبرة والتدريب، فإذا لم تنضج بعد الأعضاء الداخلية التي تنتظم عليها استجابات الفرد لا يحدث التعلم المرجو، ومن المستحيل أن يتعلم الكائن الآدمي عادات السلوك باعتبارها متطلبات النمو كالحبو والزحف والوقوف لوحده على قدميه والاستناد على شيء أثناء الوقوف قبل أن يتم هذا النمو الداخلي التلقائي الذي أسماه العلماء بالنضج، فهذا النمو يمثل تغيرات فسيولوجية وانفعالية وعقلية يتوقف عليها اكتساب خبرة تالية أو تعلم معين لاحق، فتعلم الفرد لمهارات المشي والكلام والقراءة والكتابة ومهارات عقلية وغير عقلية يرتبط بالنمو الداخلي للأعضاء والخلايا واستعدادها المسبق للعمل، ثم يسند هذا النمو للممارسة والتدريب والمران الموجه الهادف.

وهناك نص إسلامي عام لعله يفيد المربي المسلم في الالتفات إلى أهمية النمو الداخلي [النضج الطبيعي]، وبالرغم من عمومية المعنى في النص، فهو لم

---

(١) التربية الجنسية للأطفال والبالغين ص ١٣٣.

(٢) انظر الشرط الرابع للتعلم.

يخصصه القائل في الربط الصريح بين النضج والتعلم، ولكن معناه العام اشتمل على الترابط بينهما وليس محصوراً فيهما.

يقول النص التربوي الإسلامي:

«من ابتدأ بعمل في غير وقته، كان بلوغه في غير حينه»[١].

فإذا ابتدأ المربي في تدريب الأفراد على بعض المهارات السلوكية في وقت لا يسمح بأي تغيير في مقدرة السلوك عند الفرد، أي تغيير مقدرة الكائن الآدمي على أداء الأفعال بنحو يحقق تنمية صحيحة للمهارات المطلوبة كان بلوغ تنمية هذه المهارات متعذراً، فالنص يوضح أهمية اختيار الوقت المناسب لبدء أي عمل، لأن الاختيار الصحيح لوقت بدء العمل والتدريب عليه معناه مراعاة التهيؤ ومعرفة حالة الاستعداد لدى الفرد ومعرفة الإمكانيات اللازمة لضمان النجاح منه.

إن المربي إذا أراد تدريب طفله على مهارة النطق في وقت غير مناسب للتدريب، أي قبل اكتمال نضج الأحبال الصوتية فإنه لن يبلغ غايته في الزمن المحدد من تنمية هذه المهارة، وما انطبق على إخفاق التدريب في هذه المهارة ينطبق على أية مهارة أخرى، فالإخفاق قرينها بالتأكيد.

لقد رأينا المشرع التربوي في الإسلام يحدد للمربين المسلمين دائماً وقتاً معيناً للإعداد التربوي وتعلم عادات السلوك وقواعده ومهاراته، فقد حدد ـ مثلاً ـ فترات أو مراحل زمنية هي في الواقع فواصل نمائية حاسمة في حياة الكائن الآدمي، فما أن يبلغ الطفل نهاية السنة الثالثة حتى يدرب على مهارة كلامية ذات دلالة عقائدية وعبادية، ثم يستمر التدريب بمهارات أخرى في هذا السياق كلما حقق نضجاً جديداً أو نمواً عقلياً.

تأمل ـ مرة أخرى ـ هذا النص:

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص ٧٦.

«إذا بلغ الغلام ثلاث سنين يقال له سبع مرات «لا إله إلا الله» ثم يترك حتى ثلاث سنين وسبعة اشهر وعشرين يوماً فيقال له قل «محمد رسول الله» ويترك حتى يتم له أربع سنين، ثم يقال له سبع مرات «اللهم صلِّ على محمد وآل محمد»[1].

كما حدد المشرع الإسلامي مراحل نمائية أساسية ترتبط جميعاً بتغيرات في الأعضاء الداخلية للجسم تجعل الكائن الآدمي في حالة استعداد جديدة للتكيف، وقادر على مواجهة التغيرات النمائية، وتدل على تهيؤ ونضج طبيعي، وهذه المراحل هي:

١ ـ فترة اللعب تنتهى في أواخر السن السابعة، ويتم فيها بالتأكيد تعلم بعض المهارات النمائية الأساسية سواء كانت معرفية أو حركية.

٢ ـ فترة التدريب أو التعليم شبه الإلزامي لا تكون إلا مَع بداية السن الثامنة وتستمر حتى سن الرابعة عشرة، وفيها يتم تدريب الفرد على بعض عادات السلوك المطلوبة استعداداً لمرحلة التكليف ولكنه تدريب ليس إلزامياً على نحو يشبه التشدد والإلزام في فترة الرشد كتعلم عادة الاستئذان والدخول على الوالدين في فترات ثلاث حددتها سورة النور في الآيتين ٥٨ ـ ٥٩.

٣ ـ ثم تدخل الشخصية في مرحلة نضج طبيعي جديد يترتب عليه أمر إلهي بالتكليف الشرعي، فالمرحلة الجديدة من النمو الداخلي يجعل الفرد قادراً على الفعل الجنسي الناضج وقادراً على تنمية مهارات أكثر رقياً وتعقيداً، فالفرد قد دخل سن التكليف والرشد والمساءلة القانونية.

وفي السياق العام لمراحل النمو ثمة فترات هامة مرتبطة بدرجات من النضج، فمثلاً تنتهي الرضاعة في نهاية السنة الثانية وتبدأ مرحلة الفطام، وعند سن العاشرة يأمر المربي الطفل بالصلاة ويضرب عليها ويفرق بين الأطفال في

---

(١) مكارم الأخلاق ص ٢٢٢.

المضاجع ويحسم التأرجح بين الذكاء والحماقة عند سن الثامنة عشرة، وينتهي طوله عند سن الثالثة والعشرين كحد أقصى، ومنتهى النمو العقلي يتأرجح بين الثامنة والعشرين وسن الخامسة والثلاثين في أقصى مدى حددته الروايات التربوية الإسلامية.

لنتأمل بعض النصوص الإسلامية التي تبين ارتباط النضج بعملية التعلم:

«يرخى الصبي سبعاً، ويؤدب سبعاً ويستخدم سبعاً، وينتهي طوله في ثلاث وعشرين وعقله في خمسة وثلاثين وما بعد ذلك فبالتجارب»[١].

«يثغر الغلام لسبع سنوات ويؤمر بالصلاة لتسع ويفرق بينهم في المضاجع لعشر ويحتلم لأربع عشرة، وينتهي طوله إلى اثنتين وعشرين وينتهي عقله إلى ثمان وعشرين إلا التجارب»[٢].

«لا يزال العقل والحمق يتغالبان على الرجل إلى ثماني عشرة سنة، فإذا بلغها غلب عليه أكثرهما فيه»[٣].

وهكذا يتدخل المشرع الإسلامي في تحديد زمني لبعض حالات النضج الأساسية الحاسمة التي تسمح بتعلم متدرج لأنماط السلوك.

ثالثاً: دافعية التعلم:

أشرنا أيضاً إلى دور الدافعية عند الأفراد كشرط أساسي في عملية التعلم من حيث إنها تحدد رغبة الفرد في التعلم واستثارتها والمحافظة على حيوية النشاط التعليمي عند التلميذ، وذكرنا أنه كلما كان لدى الفرد ميل أو رغبة نحو تعلم موضوع محدد أو مادة معينة ساعد ذلك على التعلم، فالدافعية نحو التعلم مهمة

---

(١) مكارم الأخلاق ص ٢٢٢.
(٢) ميزان الحكمة ج٦ ص ٤٣٧.
(٣) ميزان الحكمة ج ٦ص ٤٣٧.

جداً من حيث تحديد أهداف التعلم وتزويد الفرد بالطاقة اللازمة لعملية التعلم، وثم تساعده الدافعية على ممارسة أنشطة معينة دون غيرها لإحداث التعلم وتحقيقه وإنجازه، وتعيين الواجبات التي يمكن أنْ يقوم بها لتحقيق الغاية من التعلم وهو إنجاز الخبرة التعليمية واكتسابها والحصول عليها.

ولهذا فإنَّ النصوص التعليمية لدى المشرع الإسلامي حرصت على تنشيط الدافعية لدى التلميذ المسلم نحو تحصيل المعرفة سواء بجعل التعلم فريضة دينية واجبة على كل مسلم طوال عمره أو بتعيين الأجر الدنيوي والأخروي أو بتقديره اجتماعياً أو بالإيحاء المباشر له بأن «العلم» حاجة طبيعية ضرورية لتقدم الحياة، وأن عليه الإفراط في المعرفة ما أمكنه بإحساس نفسي طوعي، وبإحساس داخلي هو الإحساس بالقصور المعرفي الدائم، فالتوجيهات الإسلامية تأمره بأن لا يستكثر من العلم، وأن لا يمل من تعلمه وان يبذل قدر ما يطيقه نشاطاً من أجله وان يمارسه في شكل استجابات يتعلمها من الآخرين أو في شكل تقديم خبرات للآخرين، فمثل هذه التوجيهات تجعل دافعية التعلم لدى التلميذ نشطة وحيوية، ومن هذه النصوص التي نلمس في مضمونها الداخلي تأكيداً على الدافعية نحو التعلم:

«العالم من لا يشبع من العلم ولا يتشبع»[١].

«العالم من لا يمل من تعلم العلم»[٢].

في صفة العاقل الكامل: «لا يسأم من طلب العلم طول عمره»[٣].

إن للحاجات المادية سقفها النهائي الذي يتوقف فيه الإشباع عند حد معين في وقت ما، لكن «المعرفة» كإحدى حاجات الإنسان المعنوية لا سقف لها، ولا

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص٤٩٦، ٤٩٧.
(٢) المرجع السابق.
(٣) المرجع نفسه ص ٤٩٠.

حداً نهائياً للإشباع، فكلما تعلم الإنسان أحس بجهله، و﴿وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلۡعِلۡمِ إِلَّا قَلِيلٗا﴾[١] وقوله أيضاً: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدۡنِي عِلۡمٗا﴾[٢].

فالدافعية نحو التعلم في نصوص التشريع التربوي الإسلامي متجددة متدفقة، كلما أحس الإنسان بالإشباع وجد نفسه يبحث عنه دائماً بلا انقطاع.. إنها قوة الحركة والتوجيه والتأثير، تبدأ الحاجة إلى المعرفة من نقطة ولا أمل أنْ ينتهي النشاط التعليمي عند نقطة أخرى، لأن التوقف الأخير هو نفسه نقطة بداية جديدة، وهكذا دواليك.

رابعاً: النشاط الذاتي للمتعلم:

تقدم الحديث عن الدافعية كشرط أساسي للتعلم، بيد أن ذلك لا يكفي لإحداث التعلم لدى الفرد، لأن الدافعية مجرد دفعات داخلية توجه النفس نحو هدف معين، وعلى الفرد أن يبذل نشاطاً مناسباً لتحريك هذه الطاقة الفطرية، وعليه أن ينفق وقتاً محدداً ومناسباً واستثمارها في إنجاز الهدف التعليمي المرجو تحقيقه فعلياً.

ومن المؤكد أن النشاط الذاتي له أثر كبير في إنجاز التعلم وتكوين الخبرة سواء في مجال التعلم المعرفي النظري أو التطبيقي أو التعلم المهني والأخلاقي والاجتماعي وفي كل أنماط التعلم، فبدون الجهد والتدريب المقصود الموجه لا يحدث أي تغير في مقدرة الكائن الآدمي على أداء أفعال معينة يتطلبها الموقف التعليمي، ولا يحدث ـ على إثره ـ خبرة تعليمية، فالأداء هو الذي يظهر إمكانية السلوك من كمونها إلى سلوك ظاهري ملحوظ.

إن النشاط الذاتي الذي يسميه علم النفس التعليمي «الممارسة المقصودة» يجسد الدافعية والحماس والتحسس الداخلي بالرغبة في المعرفة، ويجسد أداء

---

(١) سورة الإسراء، الآية: ٨٥.

(٢) سورة طه، الآية: ١١٤.

الأفعال التي تحقق التعلم وتسهم في تكوين الخبرة، وأن هذا النشاط بمقدار قوة الرغبة في التعلم، لهذا يبذل الفرد من النشاط والجهد بمقدار قوة الرغبة الداخلية في التعلم ومن هنا يرتبط النشاط الذاتي أو الممارسة المقصودة بدافعيته وحماسه وإقباله أو عزوفه.

كما أن «الممارسة» أو النشاط الذاتي للمتعلم للأفعال التعليمية يتأثر بالنضج والخبرة السابقة، فإذا كان الفرد ناضجاً عقلياً بما يناسب المهارة التي يريد اكتسابها ساعد ذلك على حدوث التعلم، كذلك يساعد توفر الخبرة السابقة بأي موضوع يراد تعلمه في تكوين خبرات إضافية أو اكتساب خبرات جديدة، لهذا دعا المشرع الإسلامي إلى استمرارية التعلم ليستفيد الفرد من الخبرات السابقة في تكوين خبرات تعليمية جديدة، قال في أحد النصوص: «من أكثر الفكر فيما تعلم [أي الخبرة السابقة] أتقن علمه وفهم ما لم يكن يفهم»[١].

وفي نص للإمام الحسن قوله عليه السلام: «علم الناس علمك، وتعلم علم غيرك فتكون قد أتقنت علمك، وعلمت ما لم تعلم»[٢].

ومن الحقائق الواضحة أن النشاط الذاتي الذي يبذله المتعلم يثبت الاستجابة عند المتعلم ويقويها ويحقق القيمة المطلوبة من عملية التعلم وهي توظيف الخبرات التعليمية المكتسبة وتسخيرها في خدمة الإنسان وتطوير قدراته.

وينبغي كي يضمن الفرد نجاح نشاطه المبذول في الموقف التعليمي أن يكون هذا الجهد ملائماً لإمكانيات المتعلم العقلية والجسمية والنفسية، فلا يكلف المتعلم بما لا تطيقه نفسه أو لا تحتمله لأنه لا جدوى من جهد لا تقدر عليه استطاعته، فيتحول النشاط التعليمي في نهاية الأمر إلى مردود سلبي يمحق دافعية التعلم لدى الفرد، ويجلب لنفسه الملل والسأم والنفور من مواقف التعلم وبيئاته.

---

(١) ميزان الحكمة ج٧ ص ٥٤١.

(٢) كلمة الإمام الحسن عليه السلام ص ٦٨، ميزان الحكمة ج٦ ص ٤٧١، الروائع المختارة ص ١٣١.

ونص المشرع على ضرورة بذل «مجهود» ليحدث تحسناً أو تغيراً ملحوظاً في الأداء التعليمي، ومن هذه النصوص:

- «كثرة النظر في الحكمة تلقح العقل»[١].
- «اطلب العلم، تزدد علماً»[٢].

والأمر بطلب «العلم» توجيه للمتعلم بأن يبذل نشاطاً تعليمياً في مواقف فعلية «ليزداد علماً» ويعني ذلك نمو الخبرة التعليمية وتكوينها لدى المتعلم، فإنه «لا يدرك العلم براحة الجسم»[٣].

وطالب نص آخر بالتفرغ «للعلم» يقول:

- «تفرغ للعلم إن كنت تريده، فإن العلم لمن تفرغ»[٤].
- «على المتعلم أن يدأب نفسه في طلب العلم ولا يمل من تعلمه، ولا يستكثر ما علم»[٥].

ومما لاشك فيه انه ينبغي للمعلم أن يرسم لنشاط المتعلم، منهجاً صحيحاً كالتقيد بقواعد الاستذكار السليم أو تعلم أخلاقيات الحوار وشروطه أو يعزز الممارسة بالثواب، أو يرشده إلى طرق التعلم الصحيحة، كل ذلك ليتحقق التعلم المطلوب.

خامساً: فهم حاجات المتعلم وميوله:

بالإضافة إلى العوامل السابقة يتأثر تعليم الأفراد بحاجاتهم وميولهم واستعداداتهم، فمن الحقائق الثابتة في عالم السلوك اختلاف ميول المتعلمين

---

(١) ميزان الحكمة ج٢ ص ٤٩٩.
(٢) ميزان الحكمة ج٦ ص ٤٩٠.
(٣) ميزان الحكمة ج٦ ص ٥٣٥.
(٤) ميزان الحكمة ج٦ ص ٥٣٥ / وفي كتاب أدب الدنيا والدين حديث قريب منه يحبب الأفراد للعلم حتى في فترات الراحة / انظر ص٤٩.
(٥) ميزان الحكمة ج٢ ص٤٩٠.

وتفاوت استعداداتهم وحاجاتهم بالرغم من الخصائص المشتركة في الطبيعة البشرية، فالفروق الفردية في الميول والدوافع والطاقات أمر يؤثر في اتجاهات المتعلمين نحو نوع الخبرة التعليمية التي يختارونها.

وقد أدرك المربون قديماً العلاقة بين نوع الخبرة والفروق بين الأفراد في ميولهم وإمكانياتهم، لهذا اتجهوا إلى تنويع مجالات التعلم مراعاة لهذه الفارقية، وزادت عناية التربية الحديثة لهذا الجانب التربوي بعد وضوح الأمر، فهناك من المتعلمين من يختار دراسة الآداب والإنسانيات وفقاً لميوله وحاجاته، وآخر يدرس تعليماً فنياً وصناعياً، وثالثاً يختار تعليماً آخر، وذلك التنوع وفقاً لتنوع الميول وتفاوت الاستعدادات عند المتعلمين.

ومراعاة ميول الأفراد في اختيار نوع التعلم الذي يريده هو في الواقع مبدأ تربوي يجعل الفرد محباً للمادة التعليمية التي يرغب في دراستها، وهو ضرورة تربوية للمحافظة على حيوية دافعية التعلم وإيقاظها واستمراريتها، كما يساعد على نحو جيد اكتساب الخبرة التعليمية المرغوبة لديه وإتقانها وصقل أفضل للقدرات العلمية المتصلة بها.

وينطوي هذا المبدأ على فهم لحاجات المتعلمين، فترتفع درجة حرارة تفاعلهم الشخصي مع عناصر الموقف التعليمي وأجوائه، فإنَّ للقلوب كما ذكر النص الكريم:

«شهوة وإنبالاً، فأتوها من قبل شهوتها واقبالها، فإنّ القلب إذا أُكره عمي»[١].

كما يضم هذا المبدأ التربوي فكرة احترام المشرع التربوي المسلم لحق الفرد في اختيار التعليم الذي يريده، وأنه لامعنى لحق الحرية ما لم يتمتع الفرد بحق اختيار نوع الخبرة التعليمية التي تناسب ميوله وتتلاءم مع طاقته.

---

(١) نهج البلاغة خطبة ٦٢٩، كذلك كتاب أدب الدنيا والدين «للماوردي» ص٧٤.

وهذا التنوع في الميول عند الأفراد يؤدي إلى تنوع الخبرات العلمية، وتنوع التخصصات والكفاءات، مما ينعكس ايجابياً على الناحية الانمائية للمجتمع، لأن للمجتمع حاجات إنمائية متنوعة لا يمكن إيجاد نوع متكامل من هذه الحاجات إلا بتنوع مجالات التعليم وخبراته وأنواعه وفقاً لتنوع ميول الأفراد المتعلمين أنفسهم، ولولا هذا التنوع الفطري في طبائعنا الإنسانية لما حدث بين الناس التدافع والتنافس والتعاون.

واكتشاف هذه العلاقة بين نوع التعلم وحاجات الأفراد وميولهم ليس كشفاً تربوياً جديداً، فقد عرفه رجال التربية منذ وقت مبكر في تاريخ التربية، يقول أفلاطون مشيراً إلى مسألة الفروق الفردية: «إنه لم يولد اثنان متشابهان، بل يختلف كل فرد عن الآخر في المواهب الطبيعية، فيصلح أحدهما لعمل، بينما يصلح الثاني لعمل آخر»(١).

وتوفرت نصوص في التشريعات التربوية للأديان وبخاصة الإسلام تؤيد وجود صلة إيجابية بين ضرورة اختيار نوع التعليم الذي يختاره الفرد وبين ميول الفرد وحاجاته.

بل إن تعدد أنماط الخبرات التعليمية ونماذجها التي يشير اليها النص القرآني أحياناً، وأحاديث نبوية شريفة ما يؤكد أن اختيار الفرد لنوع الخبرة التعليمية التي يريدها مباح للأفراد على قدر طاقة النفس، فهذه النصوص تشير إلى تعلم الكتاب والحكمة وتعلم مضامين الوحي والذكر وهي جميعاً مظاهر للتعلم الديني المحض، وتعليم الشعر والبيان وتعلم اللغة وهي قدرات عقلية أدبية، وتعلم صناعة السفن والدروع والمهن ونحت الجبال، وتعلم مهن الخياطة وغيرها [تعليم مهني وصناعي] وتعلم الأشياء، والحقائق وتأويل الأحاديث وتعلم ما لم يعلم بوجه عام، وجميعها نماذج للخبرات التعليمية نوَّعها المشرع التربوي الإسلامي لدرايته بتنوع حاجات الأفراد وميولهم وقدراتهم الذاتية.

---

(١) د. سيّد محمد خيري / علم النفس الصناعي ج١ ص٤٥.

ونقدم النصوص التالية كأمثلة فقط على تنوع العلوم والتخصصات والكفاءات العلمية، وهي خبرات متنوعة ناجمة عن تنوع في الميول والاهتمامات والاحتياجات لدى المتعلمين، وتبين أن المشرع التربوي الإسلامي يدعو إلى التناسب والتناسق بين تنوع الميول وتنوع التخصصات، وتنطوي هذه النصوص على دعوة صريحة إلى تنويع التعليم وتفريعه بما يتناسب وميول الأفراد وحاجة المجتمع الإنمائية، وليست هذه النصوص سوى صورة عاكسة لرغبة المشرع في التنسيق بين ميول الأفراد ونوع الخبرات التعليمية وحاجة المجتمع لها ورغبته في تنمية القدرات العقلية المتنوعة وفقاً لميول الأفراد وحاجات تنمية المجتمع.

ولنقرأ ـ الآن ـ بعض النصوص:

﴿وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا﴾[١] (تنمية للقدرة اللغوية) وقدرات معرفية أخرى.

«البلاغة قلب عقول ولسان قائل»[٢] [قدرة على التفكير المنطقي والطلاقة اللفظية].

«إن من الشعر لحكماً وان من البيان لسحراً»[٣] [شعر وأدب]

«الخط لسان اليد»[٤].

«والخط ـ كما يقول العرب ـ «أحد اللسانين وحسنه إحدى الفصاحتين»[٥].

«عليكم بحسن الخط فإنّه من مفاتيح الرزق»[٦] [تنمية مهارة الخط].

---

(١) سورة البقرة، الآية: ٣١.
(٢) ميزان الحكمة ج١ ص٤٦٤.
(٣) ميزان الحكمة ج٥ ص١٠.
(٤) ميزان الحكمة ج٣ ص٥٢.
(٥) أدب الدنيا والدين للماوردي ص٦٧.
(٦) لم نعثر على مصدر لهذا النص حتى لحظة إعداد هذا البحث، وقد استعنت بهذا الحديث الشريف الذي بقي في الذاكرة، وهذا النص يخدم الفرد المسلم في تنمية مهارة الخط لديه.

«رأس العلم التمييز بين الأخلاق وإظهار محمودها وقمع مذمومها»[١] [مهارات اجتماعية وأخلاقية].

«عمل الأبرار من الرجال الخياطة وعمل الأبرار من النساء الغزل»[٢] [مهارات مهنية].

﴿وَأَلَنَّا لَهُ ٱلْحَدِيدَ ۝١٠ أَنِ ٱعْمَلْ سَٰبِغَٰتٍ﴾[٣] [مهارة مهنية].

﴿وَعَلَّمْنَٰهُ صَنْعَةَ لَبُوسٍ لَّكُمْ لِتُحْصِنَكُم مِّنۢ بَأْسِكُمْ﴾[٤].

وفي نص شامل عن تفسير الصناعات يقول الإمام الصادق عليه السلام:

«كل ما يتعلم العباد أو يعلمون غيرهم من صنوف الصناعات مثل الكتابة والحساب والتجارة والصياغة والسراجة والبناء والحياكة والقصارة والخياطة وصنعة صنوف التصاوير ما لم يكن مثل الروحاني وأنواع صنوف الآلات التي يحتاج اليها العباد التي منها منافعهم وبها قوامهم، وفيها بلغة جميع حوائجهم فحلال فعله وتعليمه والعمل به وفيه لنفسه أو لغيره، وان كانت تلك الصناعة وتلك الآلة قد يستعان بها على وجوه الفساد ووجوه المعاصي ويكون معونة على الحق والباطل، فلا بأس بصناعته وتعليمه نظير الكتاب التي هي على وجه من وجوه الفساد من تقوية معونة ولاة الجور، وكذلك السكين والسيف والرمح والقوس، وغير ذلك من وجوه الآلة التي قد تصرف إلى جهات الصلاح وجهات الفساد، وتكون آلة ومعونة عليهما، فلا بأس بتعليمه وتعلمه وأخذ الأجرة عليه، وفيه والعمل به، وفيه لمن كان فيه جهات الصلاح من جميع الخلائق ومحرم عليهم فيه تصريفه إلى جهات الفساد والمضار، فليس على العالم والمتعلم إثم ولا وزر لما فيه من الرجحان في منافع جهات صلاحهم وقوامهم به وبقائهم،

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص ٥٢٨.
(٢) ميزان الحكمة ج٣ ص٢٣٠.
(٣) سورة سبأ، الآيتان: ١٠ و١١.
(٤) سورة الأنبياء، الآية: ٨٠.

وإنما الاثم والوزر على المتصرف بها في وجوه الفساد والحرام، وذلك إنما حرم الله صناعة التي حرام هي كلها التي يجيء منها الفساد محضاً نظير البرابط[١] والمزامير والشطرنج وكل ملهو به والصلبان والأصنام وما أشبه ذلك من صناعات الأشربة الحرام»[٢].

وفي نصوص أخرى نجد تصنيفاً لبعض العلوم الشائعة في عصر الإسلام الأول، ويدعونا المشرع الإسلامي لتعلمها والاهتمام بها مثل:

«العلم ثلاثة: علم الأديان، علم الأبدان، علم اللسان».

«العلوم أربعة: الفقه للأديان، والطب للأبدان، والنحو للسان، والنجوم لمعرفة الزمان»[٣].

كما أن النص يذهب إلى أبعد من ذلك ويوسع المعرفة إلى أوسع دوائرها، فيرى العلم أكثر من أن يحصى، ويطالبنا بأن نأخذ من كل علم أحسنه، فقيمة كل امرئ ما يحسنه.

يقول النص: «العمل أكثر من أن يحاط به، فخذوا من كل علم أحسنه»[٤].

إذن هذا التنوع في المهارات والقدرات دعوة صريحة للاهتمام بتنوع ميول الأفراد، وإشباع حاجات المجتمع في حركته الإنمائية، وعلى النظام التعليمي في المجتمع أنْ يستجيب لميول المتعلمين تحقيقاً لقدراتهم الكامنة في ذواتهم من جهة وإشباعاً للحاجات التي تتطلبها عملية تنمية المجتمع.

---

(١) البربط ـ كجعفر ـ آلة عزف كالعود والمزهر.
(٢) تحف العقول ص ٢٤٧ ـ ٢٤٨.
(٣) ميزان الحكمة ج٦ ص٥٢٧.
(٤) ميزان الحكمة ج٦ ص٥٢٨.

سادساً: العمر الزمني للفرد:

في أثناء معالجتنا لبعض المسائل كالنضح والنمو العقلي أوردنا نصوصاً[١] تبين الترابط بين العمر والنضج والتمييز العقلي، ولاحظنا اختلاف السمات العقلية للأفراد وتفاوتهم في صفات أخرى، واختلاف درجات النضج لديهم تبعاً لتغير السن الذي تمر به شخصية كل منا، وعلى ضوء هذه العلاقة يقرر المشرع الإسلامي ارتباطاً واضحاً بين العمر والتعلم، فالأخير ظاهرة سلوكية تتأثر بالنضج الطبيعي الداخلي للأفراد، وبتطور الذكاء، وكلاهما يتطور على امتداد فترات من العمر، فينسحب ذلك على قدرة الفرد على التعلم التي تنمو تدريجياً، وبعبارة أخرى تتقدم هذه القدرة بتقدم أعمار الأفراد، وبمدى ما يمرون به من تجارب الحياة.

لاحظ النصين التاليين:

«طول التجارب زيادة في العقل»[٢].

«العقل غريزة تزيد بالعلم والتجارب»[٣].

ذكر النصان عدداً من الحقائق وهي:

١ ـ وجود عقل فطري يولد الإنسان مزوداً به، ويسمى «الذكاء» في لغة علم النفس الحديث[٤].

٢ ـ إن الذكاء أو العقل الفطري طاقة كامنة ينمو تدريجياً بالعمل، والتجارب وتأثيرات البيئة والمحيط الذي يعيش فيه الفرد.

٣ ـ التجارب تمثل أداة التنمية وهي بمثابة عقل مكتسب معزز للذكاء الفطري.

---

(١) انظر ص ١٢٩ من هذا الفصل.

(٢) ميزان الحكمة ج٣ ص٢٣٤.

(٣) ميزان الحكمة ج٦ ص٤٦.

(٤) ورد اللفظ أيضاً في عبارات المشرع كما نجد ذلك في الدعاء التالي عند طلب الولد: «اللهم ارزقني ولداً واجعله تقياً ذكياً ليس في خلقه زيادة أو نقصان واجعل عاقبته إلى خير».

٤ ـ ينطوي النص الأول على كلمتي «طول التجارب» وأثرها في عملية تعليم الأفراد، وهذه التجارب التي تحمل قابلية التراكم تقترن دائماً بتقدم أعمار الأفراد، فتزيدهم التجارب عقولهم نضجاً وقدرة واتقاناً للتعلم فكلما تقدم عمر الفرد اكتسب تجارب جديدة جسَّدت نمو «القدرة على التعلم» بصورة تدريجية تراكمية، وفي الوقت نفسه يحدث تعلم خاطئ أو بطيء باطراد العمر وازدياده، يقول أحد النصوص: «إذا شب العاقل شب عقله [يعني تقدم في نمو الخبرات العملية] وإذا شب الجاهل شب جهله»[1] [حدثت له انتكاسة] وأظهر جهله وقلَّ علمه.

٥ ـ إن التكليف الشرعي المتمثل في التشريعات والأحكام جزء من هذه التجارب المتراكمة، ويتحدد التكليف على أساس وصول الفرد لسن التمييز العقلي، وغالباً ما يرتبط تطور «النمو العقلي» عند الفرد بتقدم مطرد لعمر الفرد.

لذلك فإن نوع التعليم من وجهة نظر المشرع الإسلامي يتم على مراحل متتالية وفقاً لتقدم عمر المتعلم ونمو طاقته العقلية التي هي بدورها تتقدم أو تنتكس حسب مراحل العمر.

اقرأ النصوص التالية:

﴿وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَـٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا﴾[2] ثم تحدث النص القرآني عن ضرورة إحداث التعلم وتحقيقه عند الفرد، فقال: «اقرأ» و﴿عَلَّمَ ٱلْإِنسَـٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾[3] و﴿وَلَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾[4] و﴿وَٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْعِلْمَ دَرَجَـٰتٍ﴾[5] و﴿إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَـٰبِ﴾[6].

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص٤٣٨.
(٢) سورة النحل، الآية: ٧٨.
(٣) سورة العلق، الآية: ٥.
(٤) سورة غافر، الآية: ٦٧.
(٥) سورة المجادلة، الآية: ١١.
(٦) سورة الزمر، الآية: ٩.

فهذه النصوص تشير إلى نمو «الخبرة» المعرفية وتطورها التدريجي بطول التجارب وتراكمها، وتقدم أعمار الأفراد من نقطة الصفر إلى أي مستوى تصل اليه فيما بعد، بعد المران والتدريب، وقد يصل لمستوى الإتقان فالإبداع.

ولكن العمر نفسه قد يحدث انتكاسة في القدرة العقلية كما أوضح النص القرآني: ﴿وَمَن نُّعَمِّرْهُ نُنَكِّسْهُ فِي ٱلْخَلْقِ﴾[1] و﴿وَمِنكُم مَّن يُرَدُّ إِلَىٰٓ أَرْذَلِ ٱلْعُمُرِ لِكَىْ لَا يَعْلَمَ بَعْدَ عِلْمٍ شَيْـًٔا﴾[2].

والانتكاسة التي أشار إليها النص الأول ليست محصورة في القدرة العقلية والقدرة على التعلم فحسب وإنما ذلك مجرد جزء أو مظهر على الانتكاسة التي تصيب الكائن الآدمي، بيد أن النص الأخير يحصر التدهور في الخبرة المعرفية إما بنقصان القدرة على التعلم أو بزيادة درجة النسيان أو بحدوث إعاقة عقلية تؤدي إلى تلاشي جزء من الخبرة وضمورها، لذلك قال القرآن: ﴿لِكَىْ لَا يَعْلَمَ بَعْدَ عِلْمٍ شَيْـًٔا﴾.

إذن فتعلم بعض المسؤوليات والأدوار والأحكام وبعض أنماط السلوك العبادي التعليمي يتمشى مع تطور النمو العقلي، ومع التغيرات النمائية الأخرى، وهي مرتبطة بكل مرحلة على حدة من عمر الفرد.

وسنقدم أمثلة على اختلاف القدرة على التعلم بتغير السن وحدوث تغير نمائي:

المثال الأول: شدد المشرع على تعلم «الأبناء» أدب الاستئذان في محيط العائلة المسلمة باعتباره مدخلاً للاحتشام وضبط العلاقات بين أفراد الأسرة، ورتب المشرع ضبط هذا الأداء في فترتين نمائيتين إحداهما قبل البلوغ والأخرى بعده.

---

(١) سورة يس، الآية: ٦٨.
(٢) سورة النحل، الآية: ٧٠.

قال تعالى: ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لِيَسْتَـْٔذِنكُمُ ٱلَّذِينَ مَلَكَتْ أَيْمَـٰنُكُمْ وَٱلَّذِينَ لَمْ يَبْلُغُوا۟ ٱلْحُلُمَ مِنكُمْ ثَلَـٰثَ مَرَّٰتٍ ۚ مِّن قَبْلِ صَلَوٰةِ ٱلْفَجْرِ وَحِينَ تَضَعُونَ ثِيَابَكُم مِّنَ ٱلظَّهِيرَةِ وَمِنۢ بَعْدِ صَلَوٰةِ ٱلْعِشَآءِ ۚ ثَلَـٰثُ عَوْرَٰتٍ لَّكُمْ ۚ لَيْسَ عَلَيْكُمْ وَلَا عَلَيْهِمْ جُنَاحٌۢ بَعْدَهُنَّ ۚ طَوَّٰفُونَ عَلَيْكُم بَعْضُكُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ ۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلْـَٔايَـٰتِ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ﴾[١].

هذا ما يخص الفترة الأولى، استئذان في ثلاثة أوقات ينبغي فيها على الأبوين تعويد الأبناء على هذا الأدب الإسلامي.

أما فيما يخص الفترة الثانية فيكون بعد البلوغ، وبداية عهد التكليف يكون الاستئذان فيه شاملاً لكل الأوقات بمقتضى قوله تعالى: ﴿وَإِذَا بَلَغَ ٱلْأَطْفَـٰلُ مِنكُمُ ٱلْحُلُمَ فَلْيَسْتَـْٔذِنُوا۟ كَمَا ٱسْتَـْٔذَنَ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ ۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمْ ءَايَـٰتِهِۦ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ﴾[٢].

وبمعاينة الآيتين الشريفتين المذكورتين نجد المشرع الإسلامي يشير إلى فترتين لتطبيقه عملاً بمبدأ التدرج في التربية الجنسية للأطفال، فالفترة الأولى سمح المشرع فيها للأرقاء والأطفال الذين لم يبلغوا الحلم ـ خاصة المميزين ـ بالدخول على غيرهم وبالذات الأبوين ماعدا ثلاثة أوقات هي: قبل صلاة الفجر... وحين وضع الثياب من الظهيرة... ومن بعد صلاة العشاء، فهذه ثلاث عورات لا ينبغي لأحد حتى الصغار الذين لم يبلغوا حق الدخول على غيرهم.

ويظل هذا الأدب هو الصورة الطبيعية بين الآباء وأطفالهم الذين لم يبلغوا الحلم، ولكن الأمر يتغير بأسره بدخول الطفل البلوغ والتكليف الشرعي والإلزام في تطبيق الأوامر والنواهي الإلهية، وعندئذ يدخل مبدأ الاستئذان عهداً آخر، ويظل هو نمط العلاقة الأسرية والاجتماعية في كل حين، فلا يمكن للبالغ أن

---

(١) سورة النور، الآية: ٥٨.
(٢) سورة النور، الآية: ٥٩.

يدخل على غيره بغير استئذان في مختلف الأوقات صيانة لأعراض المنازل وحفاظاً على تماسك الروابط العائلية، بل ترتب عن هذا المبدأ قبل البلوغ وبعده أحكام أخرى تتعلق بالنظر إلى العورة والعلاقة الجنسية وأحوال الغير[١].

المثال الثاني: تقرر نصوص الإسلام التربوية أيضاً أنَّ السنوات السبع الأولى فترة لعب قد أعفاها المشرع من الجدية والتدريب الإلزامي والمسؤولية القانونية وذلك لأن الفرد في هذه الفترة لم يصل بعد إلى سن التمييز والإدراك العقلي.

ولكن في السنوات السبع الثانية «فترة ما قبيل المراهقة والطفولة الثانية» ينتقل المشرع التربوي الإسلامي إلى توجيه جديد للأفراد بعد أن حدث تغير نمائي جعل الطفل يصل إلى سن الإدراك والتمييز العقلي، فيأمره بتعلم أو تدريب تمهيدي لم يصل إلى درجة الإلزام، فيتعلم من خلال العهد الجديد بعض المهارات الحركية والعقلية والاجتماعية كالرماية والسباحة وركوب الخيل، والكتابة والقراءة، وتعلم بعض الأحكام المناسبة للتغيرات النمائية في العمر الجديد، كما رأينا ذلك في تأكيده على تدريب الطفل على الاستئذان وهو أدب عائلي واجتماعي والسلام على الآخرين تنمية للعلاقات الاجتماعية.

عن النبي ﷺ: «علموا أولادكم السباحة والرماية»[٢].

وعنه: «يعلمه كتاب الله ويطهره ويعلمه السباحة»[٣] وفي نص آخر: «ويعلمه الكتابة»[٤].

وعن الصادق عليه السلام قوله: «دع ابنك يلعب سبع سنين، ويؤدب سبعاً

---

(١) انظر للمؤلف كتابه «التربية الجنسية للأطفال والبالغين» ص١٤٥.
(٢) الوسائل / باب ٨٣ ـ ١٨٦ أحكام الأولاد.
(٣) المصدر السابق.
(٤) المصدر السابق.

وألزمه نفسك سبع سنين»[(١)] وفي رواية أخرى عن الإمام علي عليه السلام : «يرخى الصبي سبعاً ويؤدب سبعاً ويستخدم سبعاً»[(٢)].

وبعد دخوله سن الواقعة بين الرابعة عشرة والحادية والعشرين (وهو سن التكليف والرشد) يتغير التدريب ويتحول من مرحلة يكون فيها التعلم شبه إلزامي وتمهيدي إلى مرحلة جديدة يكون التدريب إلزامياً يترتب عليه تطبيق عملي للخبرة المتعلمة، ففي هذه المرحلة «يتعلم الحلال والحرام»[(٣)] ويلتزم بالأوامر والنواهي طوعاً أو بمراقبة القانون الذي تؤمن به الدولة الإسلامية التي يعيش فيها المسلم.

لقد أمر النص المربي المسلم ببدء تدريب «طفله» المميز على الصلاة في سن السابعة، ثم طالبه المشرع بتشدد أقوى عندما يصل لسن متقدم في العمر وهي العاشرة، حيث أمر «بضربه» إذا لم يجد فيه جدية والتزاماً بأداء هذا السلوك العبادي، ولكن الطفل ما يزال بعد معفياً من المسؤولية الجزائية الدينية، بل تكتب له حسنات في ميزان عمله تشجيعاً له.

ويتغير الأمر كله عند بدء مرحلة «التكليف» العبادي، فتعلم هذا الفعل العبادي أضحى ملزماً ومسؤولاً عنه ثواباً وعقاباً.

كما أن المهارات الحركية والعقلية وغيرها التي طالب المشرع الفرد المسلم بتعلمها في الطفولة الثانية لا يتوقف تعلمها عند المرحلة السابقة بل هو مسؤول عن تنميتها في مراحل عمره اللاحقة، وبالتالي لا تتوقف القدرة على التعلم عند الفرد على مرحلة دون غيرها، فالتعلم ينمو بتقدم العمر وتراكم تجاربه ويتجه إلى مزيد من الصقل والتوجيه والاختيار.

المثال الثالث: بناءً على إقرار المشرع بالمراحل النمائية التي هي تجسيد

(١) مكارم الأخلاق ص٢٢٢ ـ ٢٢٣.
(٢) المصدر السابق.
(٣) الوسائل باب ٨٣ حديث ١ أحكام الأولاد.

فعلي للفواصل الزمنية في حياة الأفراد، تشير النصوص الإسلامية إلى وجود الفارقية العقلية بينهم نتيجة تفاوت سن المتعلمين واختلاف خبراتهم، وطالما أن قدرة الصغار على التعلم تختلف عن قدرة الكبار فإن المنطقي أنْ تقدم الخبرات التعليمية للصغار بطريقة تختلف كماً وكيفاً عن مثيلتها للراشدين والناضجين، كما تختلف في الأهداف والخطة الزمنية اللازمة للتعليم والتعلم والأساليب ونوع الخبرات التعليمية المطلوبة، والأنشطة والمناهج التعليمية، ونلحظ ذلك كله في تباين الأحكام الشرعية للأفراد من سن لآخر، ودعوة المشرع في هذا الشأن واضحة قال النص: «خاطبوا الناس على قدر عقولهم»(١).

وخلاصة الأمر إن لتقدم العمر أثره في:

١ . نمو العقل الفطري «الذكاء» بنمو خلاياه الحسية حتى يصل إلى منتهاه بين سن [٢٨ ـ ٣٥].

٢ . نمو «العقل» المكتسب من خلال تراكم الخبرات وطول التجارب.

٣ . ازدياد قدرة الفرد على التعلم بتساند العقل المكتسب مع العقل الفطري.

٤ . إن التوجيهات والأحكام والتكاليف تتغير بتقدم السن وتزايده.

سابعاً: جنس المتعلم:

نتساءل منذ بادئ الأمر، هل لجنس الإنسان ـ امرأة أو رجلاً ـ علاقة بالتعلم؟

ثمة ملاحظات أولية للإجابة على السؤال السابق هي:

---

(١) قال الله تعالى في سورة البقرة / ٢٨٦: ﴿لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾ والوسع ما تطيقه النفس وما تحتمله، ولنفسيات الأطفال وسع أضيق من وسع نفسيات الكبار لا في مجال التعلم فحسب وإنَّما في مختلف ظواهر السلوك ومجالاته المتعددة بسبب الفارقية في النضج والخبرة والمران.

١ . إن عقل الفتاة قبل بلوغها أسرع نمواً من عقل الفتى خلال الفترة ذاتها، هذه حقيقة لا سبيل إلى إنكارها كما أكد هنري ماريون[١] وهذا رأي علماء نفس النمو أيضاً ويقره واقعنا، ومن الطبيعي أن لفارقية النضج العقلي أثره في قدرة المرأة ـ قبل البلوغ ـ على التعلم، فهذه الفارقية تسمح بنضج مبكر لقدرتها على التعلم ويستمر تفوقها قائماً ـ في بعض القدرات على الأقل ـ حتى أواخر سن المراهقة، ثم يبدأ نضج العقل عند الذكور يقترب من ذكاء البنات لأسباب عديدة وراثية أو بيئية، ونلحظ في تفوق البنات في التحصيل الدراسي[٢] مثالاً على هذه الفارقية قبل البلوغ وبعده بقليل.

وفي فترة «السبق» العقلي تكتسب البنات قدرات عقلية وغير عقلية بالتعلم والاكتساب والتدريب وبخاصة التي لها صلة بأنوثتها وبتكوينها الجسماني والنفسي.

٢ . إن «التمايز» بين عقل الجنسين لا يعني تفوق ذكاء أحدهما على ذكاء الآخر، فقد أبرزت نتائج الدراسات النفسية في موضوع الذكاء أن متوسط الذكاء بين الجنسين متقارب جداً، وان الفروق بينهما ليست بذي بال، وإنما تمايز عقل أحدهما عن الآخر معناه اختلاف القدرات العقلية لديهما بحيث يتفوق الرجال في بعض القدرات العقلية وتتفوق النسوة في قدرات أخرى، وقد أقر «العلم» بهذا التمايز، فالمرأة تتفوق على الرجل في القدرة اللغوية والإدراك المكاني للتفاصيل واختبار الدقة في استعمال الأصابع والقيام بأعمال السكرتارية، بينما يتفوق الرجال في نواحي القدرة الميكانيكية والاختبارات العددية والسرعة والتنسيق بين حركات العضلات الضخمة.

---

(١) خلق المرأة ص٣٢.

(٢) لا يعود تفوق البنات في التحصيل الدراسي إلى هذا العامل وحده، فثمة عوامل أخرى للظاهرة لا سبيل لمناقشتها هنا، ومنها شعور البنات بالتحدي الذي يدفعهنّ إلى إثبات الذات عن طريق التفوق الدراسي.

يقول د. فاخر عاقل: «إن الفتيان كما يؤكد بعض العلماء يتفوقون على الفتيات في اختبارات القوة العضلية والسرعة والتنسيق بين حركات العضلات الضخمة، في حين أن الفتيات يتفوقن على الفتيان في اختبارات المهارة اليدوية، كما يتفوقن كذلك في القابليات اللفظية، انهن يتكلمن قبل الفتيان وخيراً منهم، ويملكون عدداً من المفردات أوسع، ويكتبن أحسن منهم، ويتفوق الصبيان في تكوين المفاهيم المجردة عن العلاقات المكانية، انهم يتفوقون في المهارات العددية، وبخاصة في السنين المدرسية المتأخرة، في حين أن الفتيات يتفوقن في أعمال السكرتارية»[١].

فالتقارب العام في ذكاء الجنسين لا يعني عدم وجود فوارق خاصة، وبينية في نمو بعض القدرات والقابليات العقلية بين الجنسين سواء بتفوق النساء في بعضها أو بتفوق الرجل في البعض الآخر.

كما أن هنري ماريون يرى أنَّ الفتيات أكثر تقليداً من الفتيان وأكثر قدرة على التكيف مع البيئة، واقل استنباطاً وأقوى ذاكرة واقرب إلى الفهم، والحفظ، وأقل ميلاً إلى التجريد، وهن كثيرات الملاحظة والانتباه ودقيقات أو أكثر خصوبة في الخيال والميل للحسيات، وأكثر قابلية للاستهواء والتأثر بينما الرجال يتفوقون بسمات عقلية أخرى كالقدرة على التمحيص في إصدار الأحكام وقبول التجريد والميل للاطلاع وترابط الأفكار[٢].

٣. ينعكس «التمايز» العقلي بين الجنسين على قدرة الأفراد على التعلم، بحيث يتجه الفتى إلى أنواع من الخبرات الملائمة لطبيعة جنسه رغم وجود بعض المقررات المشتركة بينه وبين الفتاة وتتجه البنات إلى تعلم أنواع أخرى من الخبرات الأكثر تلاؤماً مع تكوينها الجسماني والنفسي والعقلي.

(١) علم النفس التربوي ص ٣٠٣ ـ ٣٠٤.

(٢) كرر هنري ماريون هذه الفروقات في اكثر من موضع من كتابه (خلق المرأة) ص ٣٩، ٤٣، ٧٩، ٩١.

والأولاد يميلون مثلاً إلى تعلم خبرات القدرة الميكانيكية والتعامل مع الآلات، كذلك نلحظ ميلاً نحو المهارات العددية، ونحو أعمال التجريد أو تكوين المفاهيم المجردة، بينما تميل البنات إلى تعلم خبرات أعمال السكرتارية وميل أكثر لتعلم اللغات والعمل الصحفي وخبرات العمل الاجتماعي، وبعض الخبرات المناسبة لتركيبتهن الفسلجية والنفسية كالتجميل والتربية وأعمال التدبير المنزلي.

بعد هذه الملاحظات نحاول معرفة رأي المشرع التربوي الإسلامي في علاقة التعلم بجنس «المتعلم» رجلاً أو امرأة.

إن المشرع الإسلامي دعا الرجل والمرأة بوجه عام إلى تنمية قدراتهما العقلية بالتعلم إلى حدها الأقصى، ففي النص التالي إشارة إلى ذلك: «أعون الأشياء على تزكية العقول التعليم»[١] وفي نص آخر: «كثرة النظر في الحكمة تلقح العقل»[٢] بدون حصر في أحد الجنسين[٣].

ولم يقرر المشرع بخلاف ما يدعيه البعض أن المرأة أقل في ذكائها العقلي الفطري من الرجل، وحتى النص المتداول القائل بأن «النساء ناقصات عقل ودين» لا يوحي إلينا بتفوق الرجال والذكور على النساء في الذكاء والتعلم وإلا كان التكليف الشرعي الموجه للجنسين باطلاً ولا قيمة له.

وبافتراض صحة «النص» المذكور يعني عندنا عدة افتراضات:

١ . تخفيف «بعض التكاليف» على المرأة في أوقات محددة كإسقاط الصلاة أو تأجيل صوم أيام في فترة حيضها.

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص٤٢٦.
(٢) ميزان الحكمة ج٦ ص٤٢٦.
(٣) والشائع في كتب الحديث أن التعلم في نصوص التشريع التربوي الإسلامي فريضة دينية يسأل عنها العباد أمام ربهم عز وجل، وجاء التأكيد عليها في أول نص قرآني ﴿ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ﴾ سورة العلق.

٢ . ونقص العقل ليس معناه «نقص ذكائها» الفطري لأن المرأة تتساوى مع الرجل في تكاليفها الشرعية باستثناء ما يتصل بوظائف فسلجية، فالمرأة كما يقول بعض العلماء تحت وهج عاطفتها الجياشة قد تجمد ذكاءها مؤقتاً لحظة الانفعال أو لا تستغله بأقصى حد عليه لأن عاطفتها بطبيعتها تحول دون صفاء الذهن وإنصافه، إذ تدفع العقل إلى الحكم من غير تأمل وتمحيص(١). حينئذ يكون تفكيرها أقلَّ فاعلية، وهذا ليس نقصاً في ذكائها الفطري.

ومعنى ذلك أن الانفعالات التي تمر بها المرأة تشغل بالها فترة، وتشغل حيزاً من تفكيرها وتستنفد جزءاً من طاقتها العقلية لفترة مؤقتة، فلا يأخذ ذكاؤها الفطري فرصته الطبيعية في التفكير والتأمل والإنتاج، لذلك نعتقد أن المشرع يقرر منذ البداية تساوي الجنسين في درجة الذكاء وقد أشرنا إلى عدالة الله في توزيع الذكاء فيما أسماه أحد الباحثين «بالوراثة النقية» للعقل الإنساني الذي هو حق شرعه الله ويتساوى فيه الجنسان، كما أنَّ الذكاء عند الجنسين يتوزع في قدرات عقلية متنوعة ومتمايزة لديهما تقترب في بعضها وتتباعد في بعضها الآخر، ولكن ذلك لا يعني «نقصاً» عاماً في ذكاء أحد الجنسين، بل تفاوتاً في القدرات الخاصة لكلا الجنسين.

وعلى ضوء المساواة بينهما في وراثة الرجل والمرأة «العقل» نقي وفقاً لعدالة الله تعالى في توزيع النعم والطاقات على عباده، فإن المشرع الإسلامي جعل مسؤوليات التكاليف واحدة عدا ما يخص الطبيعة الجنسية لكليهما، فالمرأة لم تكلف مثلاً بتعلم حكم «الاستبراء» لأنها لاحاجة لها فيه بخلاف الرجل، بينما هي مسؤولة عن تعلم الخبرات الفقهية المتصلة بالحيض والاستحاضة وأحكام الطهارة الأخرى لأن ذلك جزء من الطبيعة الفسلجية لجسمها وبعبارة أخرى إن التفاوت في بعض التكاليف الشرعية لا يعود إلى تفاوت جوهري في الذكاء كما

---

(١) خلق المرأة ص٨١.

يحاول أعداء الإسلام إشاعته، وإنما مرجعه إلى فوارق بيولوجية وفسلجية تخص التكوين الجسماني للرجل والمرأة على حد سواء.

والمشرع الإسلامي لم يأمر بتعلم خاص بالنساء وآخر للرجال فالمعرفة في نظر الإسلام ملك للجميع وحق مشاع يتساوى فيه كل الأفراد.. رجالاً ونساءً، بل هو فريضة دينية على الدولة والمجتمع والأفراد معاً بخاصة في العلوم الدينية الصرفة.

* * *

وثمة أدلة لدينا على كمال «عقل المرأة» وهي أدلة مستوحاة من مفردات النصوص التعليمية الإسلامية، ومن هذه الأدلة:

١. ما أكده المشرع الإسلامي على مساواة المرأة بالرجل في الحقوق والمسؤولية والحرية والتكاليف باستثناء ما يعود لاختلاف الطبيعة الفسيولوجية لكل منهما، ثم إنّ الله تعالى لا يريد لذاته المقدسة أن يكون متناقضاً وظالماً يأمر عباده بأداء متساوٍ للوظائف العبادية ثمّ يخلق من عباده الآدميين جنساً أقل في قدراته من جنس آخر، وقد عالجنا هذه النقطة قبل قليل.

٢. إن المشرع الإسلامي لم يرفع عن المرأة بعض العلم، ولو كان نقصان العقل حقيقياً لتطلبت عدالة الله رفع بعض مجالات التعلم عن المرأة، ويأبى الله ذلك لأنه تجهيل للمرأة وتضييق لمجالات تدريبها.

٣. قدم المشرع الإسلامي في نصوصه ـ القرآنية بالذات ـ نماذج للمرأة المتفوقة وذلك إيماناً منه بكمال إيمانهن ونضج عقولهن كما نصت على ذلك قصة ملكة سبأ «بلقيس» وامرأة فرعون والسيدة العذراء «مريم» عليها السلام، وحفظ السيدة عائشة للحديث، والبلاغة الخطابية عند السيدة فاطمة الزهراء وابنتها زينب الكبرى عليهما السلام، والسمو الروحي لرابعة العدوية في تجربتها الصوفية، وآلاف النسوة اللواتي شاركن في إثراء التجربة الحضارية الإسلامية.

٤. إن النص التربوي الإسلامي أشار إلى نوعين من العقل وهما:

أ ـ عقل مطبوع، ويسمى أحياناً بلفظ آخر هو عقل «الطبع» ويطلق عليه

كذلك لفظ «عقل ولادة» على حد تعبير الإمام علي عليه السلام وهذا النوع من العقل هو ما نسميه اليوم «بالذكاء» أو القدرة العقلية العامة الفطرية أو القدر النسبي من الذكاء الذي يرثه الإنسان ويولد مزوداً به، ويخرج به للحياة.

ب ـ ونوع آخر من العقل هو ما تسميه بعض النصوص الإسلامية بالعقل «المسموع» أو «العقل المكتسب» أو «عقل الإفادة» أو ما يطلق عليه علم النفس الحديث لفظ «عقل الخبرة» الذي يتم تنميته وصقله بالمران والتجارب البيئية، وإذا لم يتم صقله بدرجة عالية حاصر قدرات الفرد العقلية وأدى ـ بالتأكيد ـ إلى ضعفها ونقصانها فيه لا بسبب نقص ذكاء وإنما بسبب نقص خبرة وتدريب.

وقد مر علينا خلال البحث ـ هنا وهناك ـ بعض النصوص الإسلامية التي تميز بين عقل «فطري» للفرد وبين «عقل مكتسب» له.. ينطبق هذا على الرجل والمرأة على حد سواء.

ونعيد بعض هذه النصوص لذاكرة القارئ الكريم للتأمل مرة أخرى:

«العقل عقلان: عقل الطبع وعقل التجربة، وكلاهما يؤدي إلى المعرفة»[١].

«العلم علمان: علم مطبوع ومسموع، ولا ينفع المسموع إذا لم يكن المطبوع»[٢].

«العقل ولادة، والعلم إفادة»[٣].

«الأمور بالتجربة، والأعمال بالخبرة»[٤].

وتناثرت في صفحات هذا البحث نصوص كثيرة توضح العلاقة بين العقل والتجربة.. أي بين الذكاء الفطري والذكاء المكتسب.

---

(١) ميزان الحكمة، ج٦ ص ٤١٣.
(٢) المصدر السابق.
(٣) المصدر السابق.
(٤) المصدر السابق، ج٢ ص٢٤.

إن نقص العقل لايعني بالتأكيد ضعف التفكير أو «الجنون»[(١)] أو عدم إدراك المرأة إدراكاً كاملاً، ولا يعني ـ إذا صح الحديث السابق ـ نقص ذكائها، لأن المشرع كما تشير نصوصه التربوية بوضوح، يعتبر المرأة كائناً كامل المسؤولية والأهلية.

فالنص إذن ـ إن صح أن النبي ﷺ قال بوجود نقص في عقل المرأة ـ يعني نقصاً في التجربة، وضعفاً في خبرة المرأة ونقص تدريبها في مجالات لا يسمح للمرأة باقتحامها، ومعناه أن الظروف الاجتماعية التي عاشتها المرأة في العصر الجاهلي.. وحتى في عصر النبوة كانت تعزل المرأة عن بعض التجارب الاجتماعية، وتحاصرها في مجالات ضيقة بالرغم مما أحدثه التشريع الإسلامي من صدمة في عقلية المجتمع آنذاك، لكن الناس لم يقبلوا بعد إتاحة المجال لدخول المرأة في تجارب أعمق وأقوى تنمي «عقلها المطبوع» بخبرات اجتماعية متنوعة إلى حد ما ومتاحة للرجل، وهذا أمر يسبب للمرأة ـ بالتأكيد ـ نقصاً في تجاربها ونقصاً في إدراكها العقلي لبعض جوانب الحياة.

ويمكن القول بأن «نقص العقل» هو تأكيد نقص خبرة لدى المرأة في المجالات التي لم يتح لها المشاركة الاجتماعية آنذاك، وليس نقصاً في ذكائها.. بل هو نقص في «تجاربها» المعرفية بسبب المحاصرة الاجتماعية لطاقاتها العقلية الفطرية.

ومن هنا نستطيع أن نقرر بأن نقص «العقل» عند المرأة هو في حقيقته نقد نبوي لرؤية المجتمع السلبية عن المرأة، وليس تقريراً لواقع طبيعة المرأة وقدراتها العقلية.. إنه تشخيص نقدي لواقع اجتماعي قائم يحاصر عقل المرأة ويمنعه من النمو السليم، فالذكاء وحده ـ وان تساوى مع الرجل ـ لا يسمح لها بإثبات كفاءتها، وبنمو ذكائها، وتفجير إمكانياتها العقلية، فمن الصعب نمو ذكاء المرأة وتطور عقلها بالولادة، مادام عقلها الآخر (عقل التجربة والخبرة) معطلاً عن النمو والتطوير.

---

(١) يمكن فسخ العقد إذا كان أحد الزوجين مجنوناً، ولهذا فإن الإسلام لا يجوز ـ بأي حال ـ الإنجاب من امرأة مجنونة أو رجل مجنون لأن المشرع يريد كمال «العقول» لا نقصانها.

إن الحديث القائل بأنّ النسوة ناقصات عقل قصد النقص في العقل المكتسب للمرأة وليس نقص عقلها الفطري (أو ذكائها) الذي تولد به، بل إن تعطيل نمو «العقل المكتسب» هو في حد ذاته تجميد يعطل القدرات العقلية الفطرية عند المرأة، ويحد من نمو ذكائها فتبدو «المرأة» للآخرين ناقصة عقل لأن المجتمع فرض عليها المحاصرة، ولم يتح لها التدريبات التي تنمي العقل الفطري، فلا تكشف لنا صورة «المرأة» حينئذ سوى نقص عقلها، وهذا ما انتقده الحديث الشريف وليس بياناً للناس يدعوهم إلى الاعتقاد بأن الله خلق «المرأة» بذكاء أقل من الرجل.

ويمكن على أساس هذا الفهم توجيه مفهوم «نقص العقل» إلى نقص خبرة المرأة في تلك الفترة أو في أي مكان من زماننا، وليس إلى نقص ذكائها الذي حاصرته البيئة فأضعف وعي المرأة بالحياة، وتولد عن هذه العزلة نقص في ثقافة المرأة وتجاربها المعرفية والاجتماعية، وهي حالة مؤقتة مرتبطة بهذا العزل، فإذا ما غيَّر المجتمع نظرته «لذكاء» المرأة وقدراتها العقلية، واستبدل عزلها الاجتماعي بدمجها في الحياة الاجتماعية الواسعة نما عقل «المرأة» بالولادة والإفادة معاً، وتآزر الاثنان في إبراز الإمكانيات المبدعة لدى المرأة، فـ«العقل غريزة تزيد بالعلم والتجارب»[١] و«طول التجارب زيادة في العقل»[٢].

ولكن هذه الحالة المؤقتة بنقص تجارب «المرأة» ونقص خبراتها أو عقلها المكتسب ليس موقوفاً على أيام الجاهلية وعصر النبوة، بل يمكن أنْ تتكرر هذه الحالة في أية بيئة ـ وفي أي عصر ـ تعزل المرأة اجتماعياً وتفرض عليها قيوداً تحد من نمو الجانب الادراكي لديها كما حدث في فترة الانحطاط خاصة في القرنين التاسع عشر والعشرين.

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص٤٦.
(٢) ميزان الحكمة ص٢٣٤.

أما الرجال فلا يتعرضون لمثل هذه الحالة بالدرجة التي تتعرض لها النساء، فالثقافات الإنسانية تعطيهم فرصة الاندماج الواسع في حركة الحياة، بينما يُعطل ـ في اتجاه واحد ومنتظم ـ عقلا المرأة.. عقلها بالولادة (الذكاء) وعقلها بالإفادة (التجارب)، وقد أوجد هذا التعطيل مشكلة نقص عقل «المرأة» في البيئة العربية لذلك نرى أن الحديث النبوي ـ إذا صحت روايته ـ فهو حديث ناقد لواقع التعامل الظالم مع المرأة، وحديث ساخر من واقع «جاهلي» ينتقص قدر المرأة.. إنه حديث يبين للناس مظلومية المرأة وليس احتقار ذكائها ونعمة عقلها.. حديث يقول إن العقل «غريزة» يزيد بالعلم والتجارب فيرتفع النقص وتستكمل المرأة عقلها المطبوع أو الموروث بمزيد من العلم والتجارب أسوة بأخيها الرجل، ولا يبقى فارق بعد ذلك سوى الفارق الفسيولوجي الذي يترتب عليه اختلاف في بعض الأحكام الشرعية بين الجنسين.

إن الحديث لا يطلب من «المؤمنين» اعتبار المرأة كائناً ناقصاً في عقله الفطري «الذكاء»، وإنما يجلي لنا موقفاً اجتماعياً حاصر المرأة، فأصبحت محدودة الثقافة والتجارب، وناقصة الخبرة.

مضمون الحديث الشريف ـ كما نفهمه ـ هو وصف دقيق لواقع اجتماعي قائم ينبغي تغييره لا تكريسه لأنه يحرم المرأة من فرص تنمية القدرات العقلية لديها، ويحول دون نمو ذكائها، فإذا لم يعط المجتمع المرأة فرصة واسعة للتدرب على الخطابة ونظم القصائد والمناظرة الشعرية، ودراسة الفقه[1] والفلسفة

(١) وكدليل على صحة هذا الرأي فإنَّ النصوص الإسلامية التي تتحدث عن مستقبل وضع المرأة في دولة الإمام المهدي عليه السلام تؤكد وصول المرأة إلى مستويات عقلية متطورة لدرجة تفوقها في علم الفقه والاجتهاد الذي يمتاز بالعمق والتنوع، جاء في الروايات أنَّ الإمام الباقر عليه السلام قال: «إذا قام قائمنا وضع يده على رؤوس العباد فجمع بها عقولهم وكملت به أحلامهم»/ منتخب الأثر ص٤٨٣، ويقول الإمام الباقر عليه السلام أيضاً: «تحكم المرأة في بيتها على أساس كتاب الله وسنة رسول الله صلى الله عليه وآله»/ بحار الأنوار ج٥٢ ص٣٥٢.
كما ظهرت احدى الفقيهات في المجتمع الإيراني المعاصر التي عرفت بعلمها الفقهي الواسع، وهذا =

ـ وهي مجالات معرفية يتيحها المجتمع للرجال آنذاك ـ فإن نقص عقل «المرأة» في هذه المجالات أمر لا مفر منه، وهذا ليس نقصاً في ذكاء المرأة، وإنما قصور في عمليات التدريب التربوي يحد من نمو قدرات المرأة.

كما أن النصوص الكثيرة للمشرع التربوي الإسلامي تدعو إلى تنمية المهارات الأساسية للتعليم لدى الجنسين كالقراءة والكتابة ورواية الحديث والشعر وتعلم فنون الخياطة والمهن الأخرى، ومر علينا نص للإمام الصادق في هذا الشأن[1] كما دعا المشرع إلى تنمية القدرات العقلية كالحفظ، والفهم، والحظ والاستدلال وغيرها، وهذا التوجيه معني به الرجل والمرأة على السواء سواء في المهارات السابقة أو المهارات العقلية الأخرى.

ويبدو أنَّ المشرع الإسلامي يمزج بين نوعين من التعليم:

تعليم موحد في المواد التعليمية العامة والمشتركة، وفي تقديم خبرات تعليمية مشتركة كتعلم المهارات الأساسية للعلم والمهن والصناعات التي لا تضر بالجنسين كاشتغال أحدهما أو كليهما «بالخياطة والغزل».

وفي إطار التعليم الموحد يوجه المشرع المربين المسلمين إلى أهمية تقديم نوع من الخبرات التعليمية المناسبة للمرأة أو للرجل بحسب طبيعة كل منهما، فتعلم «الفقه» موحد على الجنسين، لكن المشرع يفضل تقديم الخبرات التعليمية التي تنمي القدرات المناسبة لطبيعة المرأة أو الرجل، وبحسب حاجة كل منهما، فالمرأة تحتاج لتثقيف نظري وتطبيقي يهمها كمعرفة أحكام الطهارة التي تلائمها

= يعني أنَّ المرأة ـ بذكائها الفطري الذي تولد مزودة به ـ قادرة على التفوق العلمي إذا أتيحت لها فرصة تنمية قدراتها العقلية وإثرائها في ميادين إبداعية متعددة حتى في علم شاق كالفقه الذي يتطلب دراسة عدد كبير من العلوم الإسلامية المتشابكة كعلوم التفسير والحديث وعلم الجرح والتعديل والفلسفة والمنطق واللغة.

(١) تحف العقول ص٢٤٧ ـ ٢٤٨.

كالحيض والنفاس والاستحاضة والتطبيب النسوي أو الخدمات الاجتماعية والتربوية وبعض أنواع المهن التي لا تلحق ضرراً بتكوينها الجسماني، أو تعلم اللغات وأعمال الفنون[١] ومجالات تعليمية مستحدثة لا تحتاج إلى بنية جسدية.

وهي كما سبق القول لا تحتاج إلى تعليم أحكام الاستبراء وان كان العلم بالشيء خير من الجهل به، ومثل ذلك سائر مجالات التعليم، فالمشرع يترك للأفراد اختيار التخصصات العلمية حسب ميولهم وقدراتهم وحاجة المجتمع، وهو يبيح المهن للجميع ما دامت مناسبة لطبيعة الجنسين، وما دامت ليست محرمه شرعاً إما اشباعاً للميول أو تنويعاً للقدرات العقلية في المجتمع العبادي المسلم أو استجابة لمتطلبات الأمة وبوجه عام جعل المشرع بعض التخصصات فرض عين كعلوم القرآن والحديث والفقه ونوعاً آخر فرض كفاية يسقط عن الفرد إذا قام به البعض، وهذا ما يرتبط بالميول واختيار التخصصات العلمية حسب الميول وحاجة المجتمع الإنمائية، وأحياناً تكون بعض العلوم الدنيوية فرض عين لا بد من قيام بعض الأفراد بأدائه وإلاً أثم الجميع، ومع ذلك نشير إلى أن النساء لم يتح لهن الدراسة الدينية في الحوزات، وبقي مثل هذا النوع من التعليم الحوزوي مقصوراً على الرجال.

ثامناً ـ الحالة الجسمية والانفعالية للمتعلم

تتأثر عملية التعليم بما يكون عليه «المتعلم» من حالة جسمية أو انفعالية، وقد أوضح النص التربوي للمشرع الإسلامي تأثير الحالة الجسمية والانفعالية للفرد في العملية التعليمية، وسوف نتناول بإيجاز هذه العلاقة.

---

(١) لا نقصد أنّ المرأة لا تصلح لبعض العلوم دون غيرها، وإنّما هناك خبرات علمية أنسب للمرأة وأقرب لكيانها، وقادرة أن تكون فيها أكثر نفعاً للمجتمع، بل إنّ هذه الخبرات متمايزة حتى في داخل كيان المرأة الواحدة سواء في فترة واحدة أو في فترات نمائية مختلفة.

١ ـ الحالة الجسمية:

الجسم والعقل والروح. . عناصر الذات الثلاثة وأجزاؤها الأساسية وهي متداخلة يؤثر بعضها في الآخر.

والعنصر الجسمي هو المظهر الخارجي للذات وهو أداة «العقل» في تحقيق التعلم، لأن التعلم لا يتم إلا بأداء حركي لأعضاء الجسم، فلا يتعلم المرء الكتابة ـ وهي مهارة عقلية ـ بغير عين تنظر أو يد تكتب، وأذن تسمع، وأعضاء في الجسم تتآزر، وكذلك في كل المهارات عقلية أو غير عقلية لا يتم إلا بنشاط أعضاء الجسد، وتأتي «الحواس» في صدارتها.

فالتعلم كسلوك خارجي يختفي وراءه عقل فطري داخلي، لكنه يجسده في الخارج من خلال أداء أعضاء الجسم وحركتها، لهذا فإن عملية التعليم تتأثر سلباً وايجاباً بما يكون عليه الجسم فتوراً ونشاطاً، راحة وتعباً، صحة ومرضاً واعاقة، تخمة وجوعاً، اشباعاً للحاجات ونقصاً فيه، وهكذا يؤثر الجسم كعنصر أساسي في العقل وقدراته ويتأثر بهما، وسوف نتوقف بإيجاز عند نقاط أساسية ذات طبيعة جسمانية تؤثر مباشرة في عملية التعلم.

أ ـ الجوع والتخمة في الطعام:

دعا المشرع الإسلامي إلى الاعتدال في الطعام والشراب واشباع كل الحاجات المادية لتحقق الشخصية توازنها الداخلي، على أنْ يكون الإشباع طيباً حلالاً، فالإشباع بقدر الحاجة وهو القدر المعتدل الذي يحقق بقاء الذات، وهو مبدأ صحي أكده القرآن: ﴿وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا﴾[(١)] وفي آية أخرى: ﴿وَكُلُوا مِمَّا رَزَقَكُمُ اللَّهُ حَلَالًا طَيِّبًا﴾[(٢)] وتؤكد الأحاديث ذلك بقول: «ليس لابن آدم بُدٌّ من أكلة يقيم بها صلبه، فإذا أكل أحدكم طعاماً، فليجعل ثلث بطنه للطعام، وثلث

---

(١) سورة الأعراف، الآية: ٣١.

(٢) سورة المائدة، الآية: ٨٨.

بطنه للشراب، وثلثه للنفس»[١] وفي نص آخر «ما ملأ ابن آدم وعاءً شراً من بطنه بحسب ابن آدم لقيمات يقيم بها صلبه» وفي نص ثالث: «إن الله عز وجل خلق ابن آدم أجوف، ولابد له من الطعام والشراب»[٢].

إذا كان النص القرآني الأول يشير إلى عدم الإسراف، فهو أيضاً يعني الإقلال من الإشباع فوق الحاجة، أما النص النبوي فيدعو بوضوح إلى هذا الاعتدال في إشباع حاجات البطن لكنه يركز على مسألة الإقلال من كمية الطعام، ويرفض المشرع في هذا النص الجوع الشديد، فحسب «ابن آدم لقيمات يقمن صلبه» تعني لا كثرة الأكل ولا الجوع الشديد.

إن الجوع الشديد يعطل طاقات الإنسان وهو خطر عليه، تماماً كالتخمة أو الإفراط في الطعام، يقول الجراح الفرنسي الكسيس كارليل:

«إن الإفراط في تناول الطعام خطر مثل الإقلال منه»[٣] إلى حد الجوع أو الامتناع عن تناول «اللقيمات» التي تقيم صلب الإنسان، فالجوع الشديد يصيب الكائن الآدمي بالهزال والضعف مما يعطل قدرته على التعلم وتجعل التفكير موجهاً نحو البطن للمحافظة على حياة الذات وبقائها، لهذا يحتاج الإنسان إلى «اللقيمات» كإشباع ضروري للحاجة إلى الطعام.

والمشرع التربوي الإسلامي وجّه أيضاً تحذيراً آخر، لقد لفت أنظارنا إلى التخمة وكثرة الأكل وامتلاء البطن، لأن هذه الحالة الفسلجية غير الصحية تضعف نشاط التعلم عند الفرد وتسبب له كسلاً في الجسم وفتوراً في الحماس وتشاغلاً في الذهن بشهوات دنيا لا تتوقف عند حد ما.

لهذا نجد في النص التربوي للمشرع الإسلامي دعوة صريحة إلى الاعتدال

---

(١) النراقي / جامع السعادات ج٢ ص٥.
(٢) الكليني / الفروع من الكافي ـ كتاب الأطعمة ج٦ ص٢٨٧.
(٣) الإنسان ذلك المجهول ص٣٤٥.

وتناول القدر المعتدل من الطعام كي يكون الفرد قادراً على ممارسة نشاطه التعليمي والحركي وغيرهما دونما متاعب، ودعاه إلى التحكم في ضبط الإشباع المادي ليس في نطاق البحث عن الطعام، وإنما في كل حاجة.

يقول المشرع في نصوصه موضحاً العلاقة بين الإقلال من الطعام أو التخمة وبين التعلم.

«نور الحكمة الجوع [أي الإقلال من الطعام] والتباعد من الله الشبع»[١].

«من قل أكله صفا فكره»[٢].

«القلب يتحمل الحكمة عند خلو البطن، والقلب يمج الحكمة عند امتلاء البطن»[٣].

«أن تأخذ من الطعام كفايتك في إبآنه[٤]، وارفع يديك منه وعندك إليه ميل، فإنه أصلح لمعدتك ولبدنك، وأذكى لعقلك، وأخف على جسمك»[٥].

فالتعلم إذن يحتاج إلى عقل ذكي وجسد مرتاح وإشباع للحاجات في اعتدال.

«التخمة تفسد الحكمة، البطنة تحجب الفطنة»[٦].

«كيف تصفو فكرة من يستديم الشبع»[٧].

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص١٣٧.
(٢) ميزان الحكمة ج٧ ص٥٤٤.
(٣) ميزان الحكمة ج٢ ص٤٩٨.
(٤) في كتاب «رمز الصحة» كما ذكر الأستاذ د. محمد علي البار أنّ الكلمة المذكورة أعلاه هي «في أيّامه». وليس إبّانه، ولعلّ ذلك من التصحيف.
(٥) طب الإمام الرضا ص١٤٧
(٦) ميزان الحكمة ج٢ ص٤٩٨.
(٧) ميزان الحكمة ج٧ ص٥٤٤.

ب ـ تأثير التعب:

يعتمد التعلم على الجهد البدني والعقلي والنفسي لأنه «فعل» تشترك فيه عناصر من الذات، وهذا الجهد يقوم به الجسم بتوجيه «العقل» فيتم إنجاز التعلم، ولكن الجسد بعد أن يصرف جزءاً من طاقته يبدأ في التعب والشعور به، ويختل التوازن بين قوى الجسم وبين القوى التي يتعامل بها، وتدريجياً تضعف المقاومة بسبب الاستهلاك الجسدي للطاقة، مما يضطر الجسم إلى الخلود للراحة واستعادة الطاقة المفقودة كأن يأوي الفرد إلى النوم أو الاسترخاء المؤقت.

وقد دعا المشرع الإسلامي إلى الراحة لتعويض الطاقة المفقودة سواء كانت نفسية أو عقلية أو جسمية لإعادة تنشيطها على نحو يسمح للفرد بتجديد حركة الإنسان واستئناف حياته، قال تعالى: ﴿وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ مَنَامُكُم بِٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ﴾[١].

﴿وَهُوَ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلَّيْلَ لِبَاسًا وَٱلنَّوْمَ سُبَاتًا﴾[٢].

وفي نطاق «التعلم» طالب المشرع بمراعاة التعب والراحة من خلال ما أسماه العلماء «بتوزيع التعلم» أو الممارسة الموزعة للتعلم، حيث يأخذ المتعلم قسطاً من الراحة خلال فترة التعلم لتعويض الطاقة المستهلكة ولرفع السأم والملل ونقل الهموم التي تعتري سيكولوجية المتعلم في فترة التدريب التعليمية، وما أحق الإنسان أن تكون له ساعة لا يشغله عنها شاغل»[٣].

ومع أن النوم أو الاستراحة حاجة ضرورية للجسم لاستئناف نشاطه بقوة وحماس، غير أن المشرع حذَّر من تجاوز الحد كيلا يستولي على الإنسان ـ في موقف تعليمي أو غيره ـ الكسل والخمول والتبلد، فقد ورد في نصوصه أن:

«كثرة النوم مذهبة للدين والدنيا»[٤].

---

(١) سورة الروم، الآية: ٢٣.
(٢) سورة الفرقان، الآية: ٤٧.
(٣) ميزان الحكمة ج٧ ص٤٥٩.
(٤) الكليني / الكافي ـ باب كراهة النوم والفراغ ج٥ ص٨٤.

وأنّ «الله عز وجل يبغض العبد النوام الفارغ»[١].

و«لا يدرك العلم براحة الجسم»[٢].

إن راحة «البدن» تساعد على إنجاز التعلم، ويعاق بالتعب والكسل، والخمول وإجهاد الجسم، لأن «التعب» يوجد سأماً وخللاً في التوازن النفسي والجسمي، ولهذا طالب المشرع التربوي الإسلامي بالترويح لإزالة التوتر النفسي الناشئ عن أي تعب يعتري الجسم أو العقل أو النفس.

ج ـ النقص الحسي:

أشار النص الإسلامي إلى حالات الإعاقة الجسمية، وهي دونما شك لا تسمح بتعلم جيد، ومع أننا لم نعثر على نص يوضح الصلة المباشرة بين حالات الإعاقة في الجسم واعاقة التعلم، إلا بالنسبة للمشركين الذين رفضوا الانصياع للدعوات السماوية وصمّوا آذانهم عن الاستجابة للتعلم العقائدي بسبب استكبارهم وعنادهم عن قبول الجديد.

بيد أن نصوصاً عديدة ـ قرآنية أو نبوية ـ أوضحت وظائف الحواس الفعالة في عملية التعلم وبخاصة السمع والبصر.

﴿قُلْ هُوَ ٱلَّذِىٓ أَنشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ ۖ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ﴾[٣].

﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا﴾[٤]، وفي نصوص أخرى قال:

«جعل لكم أسماعاً لتعي ما عناها، وابصاراً لتجلو عن عشاها»[٥].

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص٥٣٥.
(٢) ميزان الحكمة ج ٦ ص ٥٣٥.
(٣) سورة الملك، الآية: ٢٣.
(٤) سورة الإسراء، الآية: ٣٦.
(٥) تصنيف نهج البلاغة / ص ٢٩١.

«ثم وهبه قلباً حافظاً ولساناً لافظاً، وأبصاراً لتجلو عن عشاها»[١].

«العقول أئمة الأفكار والأفكار أئمة القلوب، والقلوب أئمة الحواس والحواس أئمة الأعضاء»[٢].

لكن قد لا تتمكن هذه الحواس من القيام بوظائفها كمنافذ للمعرفة فتحدث بالتأكيد إعاقة في التعلم، فالنقص الجسمي يؤدي حتماً إلى إعاقة سالبة لعملية التعلم، فالأفراد المصابون بعاهات عضوية كالعمى والصمم والبكم أو ضعف البصر أو ثقل السمع يصعب عليهم تحقيق تعلم جيد، لأن «العاهات» تمنع الأفراد المصابين بها من التكيف السليم في الموقف التعليمي مع المثيرات التعليمية.

ومن أجل هذا وردت نصوص كدعاء الإمام الحسين لله تعالى أنْ يبقي بدنه خالياً من العاهات، ويحفظه من حالات الإعاقة التي تحول بينه والتفاعل الصحيح مع مواقف الحياة، قال الإمام الحسين في دعاء عرفات: «ومتّعني بجوراحي، واجعل سمعي وبصري الوارثين مني».

لقد ركز الإمام الحسين على «السمع والبصر» كوارثين منه، وباعتبارهما أهم أدوات كسب المعرفة، وفي نصوص أخرى يدعو المشرع إلى التعامل الخاص مع ذوي العاهات احتراماً لإنسانيتهم، ودفعاً للمربين بالتربية «الخاصة» لهم باعتبارهم بطيئي التعلم، قال النص: «إسماع الأصم من غير تضجر صدقة»[٣].

ومن جهة أخرى قد تكون الحواس وأعضاء الجسد ليست معاقة بدنياً، وإنما يجمد صاحبها فاعليتها باختيار منحرف يتعمده الشخص كالصد عن الاستماع للحق والعناد في فهمه، وقد أشارت نصوص عديدة في هذا الشأن مثل

(١) تصنيف نهج البلاغة ص٢٩١.
(٢) تصنيف نهج البلاغة ص ٢٨٦.
(٣) الطفل بين الوراثة والتربية ج٢ ص١٩٦ نقلاً عن مصادر أخرى.

سورة لقمان / رقم الآية ٧ وسورة النمل في آية ٨١، وسورة الروم في آيتي ٥٢، ٥٣ وسورة السجدة في آية ٩، وسورة فاطر في آية ١٤.

ويقول الإمام علي: «ما كل ذي قلب بلبيب، ولا ذي سمع بسميع، ولا كل ذي نظر ببصير»[١].

د ـ الرياضة البدنية:

تؤثر الرياضة البدنية في نشاط المتعلم فهي تمنحه القوة والخفة وسرعة الحركة والقدرة على تحمل المشاق وتنمي لديه روح الصبر والثقة بالنفس التي يحتاج لها «المتعلم» في مواقف التعلم.

ودعا المشرع الإسلامي إلى تعلم المهارات الحركية السائدة في عصر صدور النص كالرماية والصيد والسباحة والسباق وركوب الخيل ليس للترويح فقط، وإنَّما كي يكون الترويح مقدمة أو تهيئة نفسية للتعلم بنشاط، فالترويح يزيح التوتر والقلق وينشط الجسم، ويهيئ العقل على أداء أفضل لوظائفه وشحن طاقاته، فيؤدي ذلك لزيادة نشاطه ويكون المتعلم أقدر على التحصيل.

قال أحد النصوص: «علموا أولادكم السباحة والرماية وركوب الخيل» وفي نص آخر قال الإمام زين العابدين عليه السلام: «إنَّ رسول الله صلى الله عليه وآله أجرى الخيل وجعل سبقها أواقي من فضة»[٢].

وفي الدعاء: «اللهم إني أعوذ بك من الكسل والسأم والفترة والملل»[٣].

«إياك والكسل والضجر، فإنك إن كسلت لم تعمل، وان ضجرت لم تعط الحق»[٤].

---

(١) تصنيف نهج البلاغة ص٢٨٨.
(٢) الكليني / الكافي باب الجهاد ج٥ ص٤٩.
(٣) النظام التربوي في الإسلام / القرشي ص ٣٩٨.
(٤) النظام التربوي في الإسلامي ص ٣٩٨.

٢ ـ الحالة الانفعالية للمتعلم:

يستوقفنا في المضمون التربوي للنص الإسلامي تأكيد المشرع على العلاقة بين الانفعال والتعلم، فقد لفت النص أنظارنا إلى دور الانفعالات الشديدة في تعطيل قدرة المتعلم على الانتباه والتركيز والتفكير السليم، فالغضب والهم والملل والسأم والقلق انفعالات ومظاهر وجدانية تمنع الفرد من الاهتمام بالخبرة وتعلمها على نحو صحيح لأن هذه الانفعالات توجد لدى المتعلم حالة التشتت، وضعف التركيز والربط بين عناصر الموقف التعليمي لتكوين الخبرة المطلوبة، وتقوم بتحويل اهتمامات التلميذ من «الخبرة المطلوب تعلمها» إلى المنبهات التي أثارت انفعاله أو حزنه أو خوفه أو قلقه النفسي، وهذا التحويل يعطل القدرة العقلية على التعلم الجيد للخبرة، وهكذا يوجهنا المشرع كما سيأتي في نصوصه التربوية إلى دور بعض الانفعالات في إعاقة التعلم.

«الغضب يفسد الألباب ويبعد من الصواب»[١].

«شدة الغضب تغير المنطق وتقطع مادة الحجة وتفرق الفهم»[٢].

«غير منتفع بالحكمة عقل مغلول بالغضب»[٣].

«إن هذه القلوب تمل كما تمل الأبدان»[٤].

«اللهم إني أعوذ بك من الكسل والسأم والفترة والملل».

«إن للقلوب إقبالاً وادباراً، ونشاطاً وفتوراً، فإذا أقبلت بصرت وفهمت، وإذا أدبرت كلّت وملّت، فخذوها عند إقبالها ونشاطها، واتركوها عند إدبارها وفتورها»[٥].

---

(١) ميزان الحكمة ج٧ ص٢٣٢.
(٢) ميزان الحكمة ج٧ ص٢٣٣.
(٣) ميزان الحكمة ج٢ ص٤٩٩.
(٤) ميزان الحكمة ج٢ ص٥٠٠.
(٥) ميزان الحكمة ج٨ ص٢٢٨.

«الغم مرض النفس»[١].

«الأحزان أسقام القلوب كما أن الأمراض أسقام الأبدان»[٢].

«الإعجاب يمنع الازدياد»[٣].. أي شعور المرء بالكمال يمنع تطوير معارفه.

وكما أوضح النص التربوي للمشرع دور الانفعالات الضارة في صرف انتباه «المتعلم» عن التعلم فإنه كذلك يقدم توجيهاً لعلاقة إيجابية بين طبيعة المتعلم وعملية التعلم يتجلى في تأكيده على أهمية الانفعالات السارة النافعة في تنشيط عملية التعلم عند الأفراد، فالسرور والضبط الوجداني، وترويح المظاهر الانفعالية تسمح للمتعلم أن يتفاعل بإيجابية في الموقف التعليمي مما يسهم في تكوين الخبرة التعليمية المرجوة، لأن الانفعالات السارة تدفع المتعلم نحو «الانتباه» وشدة التركيز ومقاومة التشتت والهم والقلق والانطلاقة بحيوية.

ومع افتراض أن الانفعالات الإيجابية تستنفد جزءاً من الطاقة العقلية، التي يحتاجها الفرد في تعلم السلوك المرغوب فيه، إلاّ أنها لا تحول اهتمامه بطريقة سلبية إلى المنبهات الوجدانية، وبالتالي تظل آثار هذا النوع من الانفعالات مساندة للفرد في تكوين الخبرة التعليمية.

إن الانفعالات الإيجابية تصنع في عالمنا الداخلي النشاط والقوة والاندفاع نحو العمل الجدي في الموقف التعليمي وتثير فيه الطاقة والحماس والمنافسة، فيعيش الفرد في أجواء تساعد على إنجاز التعلم سواء تم ذلك من مرة واحدة أو بإعادته مرات عديدة.

لنتأمل النصوص التالية التي تبين علاقة التعلم ببعض الانفعالات السارة:

---

(١) ميزان الحكمة ج٢ ص٣٩٢.
(٢) ميزان الحكمة ج٢ ص٣٩٢.
(٣) نهج البلاغة ج٤ ص ٤١.

«أقدر الناس على الصواب من لم يغضب»[١] و«أحضر الناس جواباً من لم يغضب»[٢] و«رزانة العقل تختبر في الفرح والحزن»[٣].

«إن هذه القلوب تمل كما تمل الأبدان، فاهدوا إليها طرائف».

«السرور يبسط النفس ويثير النشاط، والغم يقبض النفس، ويطوي الانبساط»[٤] و«التأني في العقل يؤمن الخطل»[٥].

«أصل العقل القدرة وثمرتها السرور»[٦].

«تخلص إلى إجمام القلب بقلة الخطأ»[٧].

ويلحظ من نصوص التشريع التربوي المؤكدة على علاقة الانفعالات بالتعلم، أنها توجه دعوة إلى المعلم والمتعلم لتعديل الانفعالات الضارة وتقوية النوع النافع فيها ليستطيع المتعلم من الإفادة منها في تحقيق تعلم جيد، ولهذا نجد في باطن النص بياناً بأضرار الانفعالات وبمنافعها.

لنقرأ مرة أخرى النص التالي:

«السرور يبسط النفس ويثير النشاط».

ففي هذا النص تنبيه لنا بإيجابيات أحد الانفعالات هو «السرور أو الفرح» وفي الوقت نفسه يوضح مقطع آخر من هذا النص مضار انفعال مضاد له وهو:

«الغم يقبض النفس ويطوي الانبساط».

---

(١) ميزان الحكمة ج٧ ص٢٣٢، ٢٣٣.
(٢) ميزان الحكمة ج٦ ص٤٢٩.
(٣) ميزان الحكمة ج٤ ص٤٣٦.
(٤) ميزان الحكمة ج٤ ص٣٧.
(٥) ميزان الحكمة ج٤ ص٤٣٦.
(٦) ميزان الحكمة ج٨ ص٢٤٦.
(٧) ميزان الحكمة ص٢٥١.

في النص دعوة لمعالجة الانفعال الضار وتخليص النفس من قواه التدميرية، وتعميق جذور الانفعال الإيجابي لتقوية التعلم والإفادة منه، ومن هنا يقدم النص بعض المعالجات لانفعالات يتوقع احتمال ظهورها في الموقف التعليمي كالملل والسأم، والخوف، يقول النص:

«إن هذه القلوب تمل كما تمل الأبدان، فاهدوا اليها طرائف الحكم».

والمعنى المبسط للنص أن «الملل» حالة انفعالية ينبغي على المعلم والمتعلم مواجهتها إذا برزت في الموقف التعليمي، ويدلنا التوجيه في النص السابق إلى «طرائف الحكم» لإزالة الملل وتصفية آثاره من داخل النفس وتخليصها من بصماته.

والطرائف أداة ترفيه وتربية في آن: إنها وسيلة ترفيه عن النفس ترفع عنها ثقل الهموم وتزيح التوتر ولكن بمضامين نافعة، ولم يصفها «النص» بـ«طرائف الحكم» إلا لأنها معانٍ تربوية فعالة ومفيدة ليست في إزاحة التوتر والضغط الملل فحسب وإنَّما تزود النفس كذلك بخبرات تعليمية نافعة بأسلوب التشويق، فالطرائف مثيرات تعليمية مربية.

وفي نص آخر يكشف المشرع التربوي المسلم عن مضار انفعال الغضب يقول: «شدة الغضب تغيِّر المنطق وتقطع مادة الحجة، وتفرق الفهم» فإذا انتابت الفرد وبخاصة في الموقف التعليمي سورة من الغضب الشديد فقد القدرة الطبيعية التي تتيح له التعلم، ونلحظ في عبارات النص ما يفيد بتفرق الفهم وشتات الفكر وضعف تركيز الذهن، وتقطع مادة الحجة وتغير المنطق، فلا يتم بعد ذلك تكوين صحيح للخبرة التعليمية المرغوبة، وفي هذه الحالة يجب على «المعلم» أو «المربي» أنْ يتدخل لتكوين استجابة مضادة عند المتعلم، فبدلاً من سيطرة الغضب على «المتعلم» في الموقف التعليمي يحاول المعلم بتدخله الفعال استبدال هذا الانفعال الضار بآخر إيجابي يجعل تأثيره إيجابياً على «المتعلم» ويساعده على تكوين خبرات تعليمية إيجابية، ويدعوه نص آخر إلى ترك الحدّة

المزاجية والتفكير بهدوء، يقول النص: «دع الحدة وتفكر في الحجة وتحفظ من الخطل.. تأمن الزلل»[١].

فمسؤولية المعلم ـ إذن ـ علاج حالة الغضب المؤثرة سلباً على التعلم بموقف الحلم والسيطرة على الانفعال.

وبالمثل يعالج «المعلم» حالة الخوف وانفعالات أخرى معوقة للتعلم بانفعالات مضادة، ولاحظ كيف يتم تعديل سلوك الخوف عند الفرد بمثير انفعالي مضاد؟

يقول النص: «إذا هبت أمراً فقع فيه، فإن شدة توقيه أعظم مما تخاف منه»[٢] وفي رواية أخرى «أعظم من الوقوع منه».

ونص مماثل يقول: «إذا خفت صعوبة أمر فاصعب له يذل لك»[٣] فالخوف مثير يحتمل ظهوره في الموقف بيد أنَّ المشرع الإسلامي يعالجه بمثير يقابله، وبتكوين استجابة مضادة هي.. الشجاعة والأمن وعدم القلق والإقدام عليه. أي الإقدام على مثير الخوف ومواجهته بمثير مضاد هو الشجاعة.

وكلمة «قع فيه» أمر بالإقدام على «المثير» الذي سبب الهيبة والخوف، ولفظ «هبت أمراً» يضاده لفظ «فقع فيه» فالمثير الأول سلبي يريد المرء إزاحته وتحطيم سيطرته على النفس، والمثير الآخر هو الاستجابة الجديدة المضادة المرجوة أو هو السلوك المرغوب في تكوينه [الإقدام على ما تخافه النفس].

ومع أنَّ النص التربوي الإسلامي لم يحصر في «المعلم» وحده مسؤولية علاج الحالات الوجدانية المجهدة والمعوقة للتعلم، لكن طبيعة الموقف التربوي تقتضي أن يكون له دوراً فعالاً في المعالجة وإزالة هذه المعوقات، وفي تحقيق

---

(١) ميزان الحكمة ج٢ ص١٨٠.
(٢) ميزان الحكمة ج٣ ص١٩٠.
(٣) المرجع السابق ج٣ ص١٩١.

قدر أكبر من الصحة النفسية والعقلية للمتعلم باعتباره أقدر على فهم طبيعة المتعلم من جهة وباعتباره يملك ثقافة إرشادية وتوجيهية تؤهله للقيام بمسؤولية علاج «الإعاقة» الوجدانية وغيرها التي تواجه المتعلم في الموقف التربوي وبالتالي يساعد «المتعلم» على إتقان التعلم وإنجازه كما ينبغي.

الفصل الخامس

العوامل الموضوعية المؤثرة في عملية التعلم

بعد أن عالجنا في الفصل السابق العوامل الذاتية أو الداخلية المؤثرة في عملية التعلم نبحث في هذا الفصل عدداً من العوامل الموضوعية المؤثرة على العملية التعليمية التعلمية.

فإذا كانت العوامل الذاتية تؤثر على المتعلم من داخل ذاته فإن العوامل الموضوعية تؤثر عليه من خارج ذاته خلال الموقف التعليمي سواء تمّ ذلك في لحظة تعلم ذاتي أو عملية تدريس يقوم بها معلم.

وتنقسم العوامل الموضوعية أو الخارجية إلى نوعين:

- (عوامل مرتبطة بدور المعلم).
- (عوامل مرتبطة بطبيعة المادة وتنظيمها وطرائق التدريب وشروطه ومعاييره وأساليبه).

أولاً: العوامل المرتبطة بنشاط المعلم ودوره:

وتتمثل في أخلاقيات المعلم وثقافته التخصصية وخبرته المهنية وأساليبه وطرائقه التي يستخدمها في عملية التعليم ومواقف التدريس، هل هي طرائق حوارية أو إلقائية؟ هل يستخدم التغذية الراجعة؟ هل يقدم المكافآت التعزيزية على النتائج الحسنة لأداء المتعلمين؟ هل يفضل استخدام الثواب قبل العقاب أم عكس ذلك؟

وسنناقش بعض تفاصيل ذلك في فصل لاحق حين نتحدث عن مسألة العلاقة بين المعلم والمتعلم[١]، وكما تحدثنا عن بعض هذه التساؤلات في مواضع أخرى من دراستنا.

ولكننا سنوضح هنا ـ وبإيجاز ـ دور «المعلم» في توجيه وإرشاد المتعلم لأهمية هذا العنصر في التعليم.

إن دور «المعلم» كمربي وكموجه سلوك يتجلى في تحديد البدايات الأولى للتعلم السليم وتوجيه المتعلم منذ البداية نحو تجنب الحركات الخاطئة أو تصحيحها فوراً، ومن ثمّ تثبيت الاستجابات الناجحة، فالمتوقع في الموقف التربوي أن يحدث تعلم خاطئ، وقد لا يدركه المتعلم فيتراكم خطأ على خطأ مما يسبب له إعاقة إضافية في عملية تعلمه، لذلك يتدخل «المعلم» في مساعدة المتعلم على معرفة ما أتقنه ومعرفة ما لم يتقنه بعد، لأن الموقف يتطلب تغذية راجعة لأداء «المتعلم» مباشرة وتصحيح التعلم الخاطئ وتقوية التعلم الناجح.

ويفيد «المعلم» كمرشد في الموقف التربوي في استخدام الطرق الصحيحة للتعلم وتعيين طرق الاستذكار السليم وقواعده وشروطه أو تحديد طرق ناجعة لحفظ «المادة» المتعلمة القائمة على فهم المعنى وإدراك المضمون الداخلي للنص أو قطعة الشعر أو الآية الكريمة أو المعادلة الرياضية والكيماوية أو أي موضوع تعليمي.

وتبدو قيمة المعلم أيضاً ـ كموجه ـ أنه يمثل قدوة يتأسى بها المتعلم في الموقف داخل غرفة الدراسة أو خارجها، ولم يسمَّ الموجه أو المعلم «مرشداً» إلا لأنه عقل الفرق بين الصواب والخطأ، وبلغ درجة كبيرة من نضج التفكير ورشده وهدايته وقدرته العالية على التمييز، وتَمثّل هذا النضج في سلوك، ومن هنا تبدو أهمية الدور المناط بالمعلم المرشد، فهو «القدوة» التي يتأسى بها

(١) انظر الفصل الأخير من هذا الكتاب.

المتعلم في الحق والباطل، فإذا حرم «المتعلم» من حكيم يرشده خسر جهده ولم يبلغ غايته، وقد نصّ قول على هذا المعنى:

«هلك من ليس له حكيم يرشده».

وفي نص آخر قال الإمام الصادق:

«واعلم أنَّ المتلبس بالعلم منظور إليه ومتأسى بفعله وقوله وهيئته، فإذا أحسن سمته وصلحت أحواله وتواضعت نفسه وأخلص لله تعالى عمله، انتقلت أوصافه إلى غيره من الرعية[١] ونشأ الخير فيهم وانتظمت أحوالهم»[٢].

وعلى أساس ذلك فإن «الموجه» المرشد لأداء «المتعلم» في أي موقف تعليمي يكون فيه قوة تعمل وتؤثر في عملية التعليم شرط أن يتقبل «المتعلم» نفسه التفاعل الطوعي مع هذه القوة المؤثرة فيه من خارج ذاته.

يقول الإمام الجواد عليه السلام: «المؤمن يحتاج إلى توفيق من الله، وواعظ من نفسه وقبول ممن ينصحه»[٣].

ونلحظ في النص تأكيده على:

أ ـ دافعية داخلية تستثير النشاط لدى الفرد وتوجهه نحو الهدف أو السلوك المرجو، ويمثل هذا العنصر مقطع من النص وهو قوله: [واعظ من نفسه]، فالتعلم كفعل عبادي يحتاج إلى الدافعية الداخلية أو «الوعظ الذاتي» ليتحقق وينجز الهدف التعليمي.

---

(١) الرعية هم عامة الناس، وهو لفظ يقابل مصطلح الحاكم، ورعية العلماء كما جاء في النص المذكور أعلاه هم التلاميذ الدارسون للعلوم في غرفة الدراسة أو ممن تتلمذ على أيديهم وأصبح عاملاً في الحياة، ويتأثر الدارسون بمعلميهم سواء في الأفعال أو الأقوال أو الهيئة والمظهر، فالمعلمون قدوة تلاميذهم، لكنّ تأثير العلماء عادة لا يحصر في حياة التلاميذ وحدهم، بل يتعداه إلى عامة الناس أو الرعية على حد تعبير النص.

(٢) الأخلاق عند الرسول ص ٣٢٧.

(٣) تحف العقول ص ٣٢٧.

ب ـ قبول النصيحة من ناصح، ويلاحظ في هذا الجزء من النص:

وجود ناصح مرشد يوجه النصيحة والاستشارة

فالنصيحة لا تخترق القلوب ولا تتغلغل في أعماق النفس البشرية إذا لم يكن هناك اتجاه «قلبي» طوعي يصدر عن المرء لقبول النصيحة من غيره [الناصح].

وبتأمل محتوى هذا الجزء من النص [قبول ممن ينصحه] نجد أنَّ حركة قبول النصيحة تنطلق من داخل الذات، وهي جزء من طبيعة المتعلم المؤثرة في الموقف التربوي، أما «النصيحة» ذاتها فهي مادة التوجيه التي تأتي من خارج الذات، ومهما بدت هذه المادة الإرشادية عقلانية ومقنعة ومؤثرة فإنها تحتاج إلى «التقبل الذاتي» لتتناغم النصيحة التي تلقاها الفرد من خارج كيانه مع إرادته الداخلية (الذاتية) التي تستقبل المواعظ والنصائح بطواعية المنطلق.

جـ ـ وتوفيق من الله وهو الناتج أو ثمرة التفاعل بين العناصر وهي الوعظ الداخلي أو الدافعية، والنصيحة ذاتها، وقبول الفرد للنصيحة عن حرية واختيار ومسؤولية.

وبعبارة أخرى إنَّ التوفيق تجسيد للعلاقة الإيجابية بين الأسباب والنتائج فالإنسان في ميدان السلوك أو في تعامله مع الطبيعة يهيئ الأسباب والمقدمات التي تضمن نجاح جهده، ثم يترك الله سبحانه وتعالى أمره ليخلق له النتائج المتوخاة، فإذا أحدث في داخله استثارة واقعة أو نجح في تقبل «الإرشاد» وأقام علاقة تفاعل سليمة مع الناصح، لم يبق سوى النتيجة المنسجمة مع هذه المقدمات، وهي فعل الله وإرادته وخلقه وتوفيقه تعالى.

وهذا ينطبق على «التعلم» كفعل عبادي مسؤول عنه المؤمن، فالمتعلم يحتاج إلى واعظ من نفسه، وقبول ممن ينصحه في الموقف التربوي ليتم تحقيق التعلم. ويحتاج إلى معلم يعلمه ويرشده، ثم يترتب عن ذلك توفيق من الله سبحانه.

ثانياً: عوامل تخص طبيعة المادة المتعلمة:

تؤثر طبيعة المادة التي يدرسها الفرد في عملية تعلمه، ويتوقف التعليم على عدة عوامل تخص طبيعة الموضوع ومنها:

- كمية المادة المتعلمة (طول أو قصر حجم مادة التعلم).
- فهم مستوى المادة المتعلمة (مستوى السهولة والصعوبة في المادة).
- نوع المادة المتعلمة (توفر المعنى في المادة أو عدمه).
- تنظيم المادة المتعلمة (منطقيتها وتسلسل أفكارها).
- طريقة التعليم.
- التدريب الجيّد.
- وعوامل أخرى كالمكان والزمان.

١. كمية المادة المتعلمة:

ونقصد بهذا العنصر حجم الموضوع أو طول وقصر المادة التعليمية التي يدرسها المتعلم في فترة دراسية محدودة [حصة أو فصل مثلاً] سواء في موقف تعليمي واحد أو في عدة مواقف، فمن شروط تحقيق تعلم جيد تحديد ملائم لكمية المادة المراد تعلمها بحيث تكون مناسبة لإمكانيات التلاميذ وقدراتهم وذكائهم وحالتهم النفسية والعقلية، فالتحديد الكمي الصحيح والملائم لمادة التعلم ضرورة لنجاح الفرد المتعلم في اكتساب المعلومات والخبرات المطلوبة، فهو يجنبه استثقال العلم والنفور منه إذا كان طويلاً مجهداً، ويزيد من درجة التركيز عنده.

وبخلاف ذلك قد يترك قصر الموضوع فراغاً لدى المتعلم، يجعله ميالاً إلى السخرية من المادة المقررة أو السقوط في المشاغبة الخفية أو العلنية مع زملائه، فيحدث ضوضاء تؤثر سلباً على تعلم أفراد الجماعة للخبرات التعليمية المحددة

في البرنامج الدراسي، ومن هنا ينبغي على القائمين المشرفين على السياسة التعليمية وضع كمية مناسبة من مادة التعلم [طولاً أو قصراً] تلائم قدرات التلاميذ والفترة الزمنية المحددة لتحقيق الأهداف المرجوة.

ويلفت المشرع التربوي الإسلامي أنظارنا إلى تأثر «المتعلم» بحجم المادة وبخاصة إذا كانت طويلة وصعبة وغامضة، وفي النص الإسلامي كما سنرى انتقاد واضح لأي خطأ في تحديد كمية المادة المراد تعلمها، وفيه أيضاً دعوة معاكسة إلى ضرورة وضع تحديد سليم لها يلائم المتعلمين ويناسب فترة التعليم ذاتها.

قال النص: «إذا ازدحم الجواب خفي الصواب»[١].

يوضح النص:

١. وجود علاقة سلبية بين «المثيرات والاستجابات» في أي موقف تعليمي فمضمون النص كما نفهمه يحمل بين طواياه رؤية نقدية لكل من يقدم خبرة تعليمية للآخرين في صورة كمية غير مناسبة لذكائهم وإمكانياتهم العقلية، وظاهر النص أنَّ فيه إشارة غير مباشرة إلى خطأ تقديم «كمية» معرفية كبيرة، ومتراكمة وثقيلة، وغير مناسبة للقدرات العقلية عند الأفراد.

إن تراكم «مادة التعلم» الذي عبّر عنها بـ«ازدحام الجواب» وتقديمها للمتعلم في تتابع أشبه بما يسميه علم النفس التربوي بالتعلم المركز، وهو يؤدي إلى صعوبة «التعلم» أولاً أو نسيانه ثانياً بعد فترة، فـ«اختفاء الصواب» معناه إما صعوبة التعلم أو نسيانه أو تداخل الموضوعات مع بعضها أو عدم نجاح المتعلم نهائياً في تكوين خبرة معرفية واضحة.

ازدحام «الجواب» أو «التعلم» المركز يؤدي غالباً إلى التعب والإجهاد والملل وتداخل المعلومات دون أن يأخذ المتعلم فترة كافية للفهم والاستيعاب

(١) ميزان الحكمة ج٢ ص ١٨٢.

وتثبيت ما أتقنه والتمييز بينه وبين ما لم يتقنه بعد، فالاستجابات التعليمية المتراكمة أو «ازدحام الجواب» بتعبير النص، أسرع نسياناً من الاستجابات المنظمة والموزعة الخالية من التداخل، والمتسمة بفترات راحة تتخلل الموقف التعليمي، مما يؤدي «ازدحام الجواب» إلى عدم التعلم أو نسيانه أو ضعف تركيز المتعلم وانتباهه، وهكذا فإن النص يربط بين متغيرين أحدهما مثير والآخر استجابة.

المثير عبّر عنه «بازدحام الجواب» وحصرنا فهمه في عدة احتمالات إما كثرة المادة وطولها، أو صعوبة لغتها أو مضمونها العلمي أو سوء تنظيمها أو تقديمها للتلميذ دفعة واحدة في فترة زمنية متصلة ليس بينها فترات راحة متباعدة.

والاستجابة التعليمية وهي سلبية أسماها النص بـ«اختفاء الصواب» وفهمناها بصعوبة تحقيق التعلم أو تعلمه ونسيانه بسرعة أو تداخل مثيراته على نحو يصعب على «المتعلم» تكوين خبرة تعليمية واضحة ومربية.

٢. دعا المشرع الإسلامي بلغة نقدية غير مباشرة إلى ترك «التعليم المركز» والى اتباع طريقة التعليم الموزع الذي يقدم الموضوع للمتعلم في صورة متدرجة تراعي استعداده النفسي وقدراته العقلية [ذكاؤه] ويتجنب أسلوب حشو المعلومات دون فهم لمعاني المادة المتعلمة.

قال السلمي في نص آخر: [حدثنا من كان يقرؤها من أصحاب النبي ﷺ أنهم كانوا يقرأون من رسول الله ﷺ عشر آيات، فلا يأخذون في العشر الأخرى حتى يعلموا ما في هذه من العلم والعمل، قالوا فعلمنا العمل والعمل][1].

ويمكننا استنباط ما يلي من النص السابق:

---

(١) المسجد ودوره التعليمي ص ٢٧.

* دعوة إلى تجزئة المادة وتقسيمها.

* فهم كل جزء على حدة ثم الانتقال إلى الأجزاء الأخرى.

* إتقان المادة المتعلمة وتطبيقها.

والتجزئة التي ابتغاها النص أو الحديث الشريف إنما هي توزيع للمادة المتعلمة وتحديد كمية الموضوع وحجمه ليسهل فهمه تدريجياً ثم إتقانه، وتطبيقه على الذات، فبدلاً من تعلم مادة مطولة تثقل على ذهنية المتعلمين ونفسياتهم يتدرج المربي في توزيعها على مراحل، ويحدّد في كل مرحلة حجم المادة التي تناسب إمكانية المتعلمين، فلا يحدث «ازدحام في الجواب» ولا يتبعه «اختفاء في الصواب» أو التعلم الصحيح، بل يترتب على التجزئة وتحديد مادة التعلم طولاً أو قصراً فهم لها وإتقان وتطبيق مباشر.

ومارس المسلمون كما أوضح النص السابق عملية حفظ النص القرآني وفهم معانيه ـ بخاصة المطوّل ـ وفق هذه الطريقة، حيث يحدد الأفراد كمية أو عدد الآيات المطلوب حفظها وتخزينها في الذاكرة ثمّ العمل على تفسير معانيها.

والقرآن نفسه نزل متفرقاً على مدار عصر الرسالة كلها، فقد عبّر القرآن الكريم عن هذه الحقيقة في قول الله تعالى:

﴿وَقُرْءَانًا فَرَقْنَٰهُ لِتَقْرَأَهُۥ عَلَى ٱلنَّاسِ عَلَىٰ مُكْثٍ وَنَزَّلْنَٰهُ تَنزِيلًا﴾[1].

إنَّ هذا النص يشير إلى أمرين:

ـ توزيع التعلم للمادة المعرفية القرآنية على فترات متباعدة زمنية تتخللها أوقات من الراحة.

إنَّ النزول الموزع لآيات الذكر الحكيم يراعي كمية المعرفة في النصوص

---

(١) سورة الإسراء، الآية: ١٠٦.

المنزلة، وأسباب النزول وغالباً ما يكون آية أو اثنتان أو مجموعة من آيات مترابطة أو سور قصار، ويكون النزول تدريجياً لإزالة سلوك خاطئ أو لمعالجة مشكلة قائمة أو لتكوين عادات وخبرات جديدة، وسواء كان النص «المنزل» آية واحدة أو أكثر أو سورة كاملة قصيرة فهو يراعي مسألة تحديد حجم المادة ليسهل على المسلم الفهم والاستيعاب والإتقان والتطبيق.

وهذا التوجه التربوي سواء في توزيع «مادة التعلم» أو في تحديد «كميتها» يراعي الإمكانية العقلية الذاتية لدى المتعلم. فلا يحفظ نصاً أو يفهم جزءاً من موضوع التعلم إلا في حدود إمكانياته المتاحة، فكل «مخلوق خلق لما هو ميسر له».

ويفيدنا المفهوم القرآني عن الوسع العقلي للفرد في تحديد المدى التعليمي لديه تمكن المربي المسلم من تحديد كمية المادة المتعلمة طولاً أو قصراً، فطالما أن النص القرآني ﴿لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾[1] يحدد بواقعية وصدق حجم القدرة الفعلية عند الفرد على أداء النشاط في مجال معين، فإن هذه القاعدة في إدراك قدرات طبيعتنا البشرية تنطبق على التعليم أيضاً، فكما للدافعية وسع، وللاحتمال وسع، وللطول وسع، فإن للتعلم وسع كذلك.

وإذا عرف المربي مقدار الطاقة العقلية عند تلاميذه تمكن من تحديد كمية المادة المتعلمة، فالتحديد الصحيح لحجم المادة المتعلمة المقدمة للتلميذ تجسيد للمبدأ التربوي الإسلامي عن الوسع العقلي الذي أشار إليه النص القرآني المذكور أعلاه، وما أشار إليه الحديث الشريف:

«أمرنا أن ننزل الناس منازلهم وان نكلمهم على قدر عقولهم»[2].

لقد طوى النص دعوة صريحة للملاءمة بين حجم المادة المتعلمة التي نقدمها للآخرين وبين الوسع العقلي لهم ليس فحسب بين أفراد في أعمار مختلفة

---

(١) سورة البقرة، الآية: ٢٨٦.

(٢) تحف العقول ص ٤١

كالأطفال والبالغين مثلاً، وإنما كذلك بين أفراد فئة متقاربة في السن، بحيث يصاغ حجم الموضوع على أساس «الوسع العقلي» أو الطاقة العقلية للفرد.

وفي سياق هذا المبدأ المؤثر في عملية تعليم الأفراد قد يسهل أو يعوق عملية تعليم الفرد مدى نجاح المربي في اختيار الحجم المناسب لكمية المادة المتعلمة، وقد ثبت من أحد النصوص السابقة أنَّ الرسول ﷺ كان يقسم مادة حديثه التعليمية إلى أجزاء، ويحدّد حجم الموضوع الذي يعرضه مراعياً الطاقة العقلية للأفراد، ونجح الرسول ﷺ في تحقيق الأهداف العبادية المقصودة من تعلم المادة وإتقانها وتطبيقها.

٢. فهم مستوى المادة المتعلمة:

تتأثر عملية تعلم الأفراد بمستوى المادة التعليمية صعوبة وسهولة، إذ يؤثر مستوى السهولة والصعوبة ـ سلباً وايجاباً ـ على فهم المتعلم للمادة، فعندما تكون صياغة المضمون العلمي للمادة واضحة وسهلة ومنطقية ساعد ذلك على التعلم الجيِّد والفعَّال.

وتؤدي الصعوبة في مستوى المادة إلى إعاقة التعلم، حيث يتشتت الانتباه لدى المتعلم ويضعف تركيزه وقدرته على الفهم والإدراك، ولا يخفى ـ على القارئ الكريم ـ الارتباط بين مستوى المادة من حيث سهولتها وصعوبتها، وبين تحقيق التعلم أو إعاقته، وسوف نرى أهمية فهم المتعلم للمادة، صعبة كانت أو سهلة، في ضوء نظرة المشرع التربوي الإسلامي من هذه المسألة.

يؤكد المشرع التربوي الإسلامي على أهمية فهم «المادة» التعليمية، وتقديمها للمتعلم بلغة مناسبة لنموه العقلي وقريبة من خبرته وثقافته، وينبغي ـ على المربي ـ في ضوء توجيهات المشرع صياغة المادة التعليمية بمستوى يُمكن المتعلم من الفهم والاستيعاب، وإدراك المعاني العلمية التي تنطوي عليها مفرداتها اللغوية، ومراعاة مستويات النمو العقلي للأفراد من مرحلة لأخرى.

قال النص: «أحسن الكلام ما لا تمجه الآذان، ولا يُتعب فهمه الأفهام»[١].

ونلحظ في التوجيهات التربوية للمشرع بهذا الشأن ما يلي:

١. إنَّ التعلم في نظر المشرع الإسلامي ـ كما هو واضح في نصوصه ـ موجه لقوم يتفكرون أو يعقلون أو يفقهون، وغالباً ما تختم النصوص نهايتها بمثل هذه التعبيرات اللفظية مثل قوله تعالى:

﴿قَدْ فَصَّلْنَا ٱلْأَيَٰتِ لِقَوْمٍ يَفْقَهُونَ﴾[٢].

﴿كُذِبُوا۟ جَآءَهُمْ نَصْرُنَا فَنُجِّىَ مَن نَّشَآءُ﴾[٣].

ومعنى ذلك أنَّ مستوى «المادة التعليمية» في النص الإسلامي موجه للفهم وإدراك المعاني، وهو في متناول القدرة العقلية الإنسانية، فيمكن للعقل الإنساني فهم المضمون الداخلي للمادة التعليمية التي يعرضها المشرع بلغة تناسب هذه الإمكانيات رغم تفاوت مستوى صعوبة أو سهولة مضمون النص ومحتواه بحسب اختلاف سن المتعلم وذكائه وخبرته وتفاعله مع الموضوع الذي يدرسه.

٢. طالب المشرع المربين بمراعاة قدرات المتعلمين عقلياً، ودعاهم إلى مخاطبة «الناس على قدر عقولهم» ليتحقق الفهم، كما أكد أيضاً على مبدأ توزيع التعلم وتحديد كمية التعلم مما يساعد على فهم المادة أو الخبرة المراد اكتسابها.

وفي الوقت ذاته طالب «المتعلمين» بالتدبر والتفكر والتأني في فهم المادة التعليمية وإتقانها، ومن الصعب إتقان الخبرة بدون الفهم الذي هو أول خطوات إحداث التعلم الجيد، وفي النص الإسلامي دعوة صريحة ومكشوفة لتنمية قدرات التدبر والتفكر وتحقيق الفهم، فقد جاء في نص قرآني قوله:

---

(١) ميزان الحكمة ص٨ ص٤٤٨.

(٢) سورة الأنعام، الآية: ٩٨.

(٣) سورة الرعد، الآية: ٣.

﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَآ﴾[١].

وفي نصوص أخرى:

«من أكثر الفكر فيما تعلم أتقن علمه، وفهم ما لم يكن يفهم»[٢].

«فضل فكر وتفهم أنجع من فضل تكرار ودراسة»[٣].

«أسمع الأسماع ما وعى التذكير وانتفع به»[٤].

٣ ـ وفي سياق تأكيد المشرع التربوي الإسلامي على مسألة «الفهم» والتدبر في معاني مفردات المادة التعليمية يتداخل الحفظ والفهم، فالأول أوسع من الآخر، فالحفظ يأخذ معنيين:

أ ـ الحفظ بمعنى الاستظهار وتكرار النص عن ظهر قلب، ولكنه ليس تكراراً آلياً بلا فهم، فالاستظهار عن ظهر «قلب» جهد عقلي مساند للقدرة على الفهم واستكمال لها، حتى يتمكن الفرد «الحافظ» من استخدام ما اختزنه في الذاكرة من محفوظات في أي وقت تربوي يواجهه لاحقاً، ويبدو أنَّ «الحفظ» ليس بديلاً عن «الفهم» بل هو من كمال العقل أن يحفظ ما فهمه.

يقول النص إن:

«الحفظ زينة الرواية»[٥].

«من كمال عقلك استظهارك على عقلك»[٦].

ب ـ الحفظ بمعنى فهم المادة المتعلمة:

يأخذ الحفظ معنى آخر هو فهم المادة المتعلمة فهماً صحيحاً، وقد امتدح

---

(١) سورة محمد، الآية: ٢٤.
(٢) ميزان الحكمة ج٧ ص٥٤١.
(٣) المصدر السابق.
(٤) المصدر السابق ج٤ ص ٥٥١.
(٥) ميزان الحكمة ج٢ ص٢٨٩.
(٦) المرجع السابق ج٦ ص ٤٣٠.

النص التربوي الإسلامي الحفظ بمعنى الفهم، وجعله رأس العقل على حد تعبير النص الإسلامي لأنه قاعدة التعلم كلها وأساس نمو القدرات العقلية دنيا وعليا على حد سواء، ففي إطار هذه القدرة العقلية الأساسية تنمو قدرات العقل الأخرى بدءاً من الحفظ والاستظهار عن ظهر قلب حتى قدرة العقل على التسخير، فالقدرة على الفهم أشبه بنهر تتفرع عنه القدرات العقلية أو أشبه بخط مستقيم تنتظم عليه هذه القدرات بدءاً من أدناها حتى أعلاها، يقول النص: «دعامة الإنسان العقل، ومن العقل الفطنة والفهم والحفظ والعلم».

والنصوص التي بين أيدينا لا تشير إلى الحفظ بمعناه التقليدي الشائع وهو الحفظ الأصم عن ظهر قلب وإنَّما إلى استيعابه وهضم المعرفة والعمل بها، تقول هذه النصوص:

«حفظ التجارب رأس العقل[١] والعقل حفظ ما استودعته»[٢].

«حديث تدربه [أي تفهمه وتصيب معناه] خير من ألف حديث ترويه»[٣] [أي تحفظه عن ظهر قلب وتنقله للناس بلا فهم]، وقال ابن مسعود: «كونوا للعلم رعاة ولا تكونوا له رواة».

«اعقلوا الخبر إذا سمعتموه عقل رعاية لا عقل رواية، فإن رواة العمل كثير ورعاته قليل»[٤].

حفظ الحجاج زينة العلم[٥] أي [المناظرة وفنون النظر والاستدلال].

إنَّ «الفهم» هو لقاح العلم، ويمثل الخبرة السابقة للفرد ومرجعيته المعرفية

---

(١) المرجع السابق ج٢ ص ٢٦.
(٢) المرجع السابق ج٦ ص ٤٧١.
(٣) ميزان الحكمة ج٢ ص٢٩١، كذلك كتاب أدب الدنيا والدين للماوردي / ص٦٥.
(٤) المصدر السابق ص ٢٩٢
(٥) المصدر السابق ص ٢٨٩.

الأولى التي يسخرها في المواقف اللاحقة، يقول النص: «ما استودع الله امرءاً عقلاً إلا استنقذه به يوماً»[١] أي بذكائه وما اختزنه من خبرات.

إذن فهم المادة المتعلمة واستيعابها مسؤولية المعلم والمتعلم، وعلى الأول مراعاة مستوى الصعوبة والسهولة في صياغة مادته التعليمية وعرضها ليتحقق الفهم، وعلى المتعلم أنْ يتدبر ويتأمل ويفهم ما أمكنه.

٣. نوع المادة المتعلمة:

عرضنا لتأثير مستوى الصعوبة والسهولة للمادة في عملية التعلم وأهمية أن تكون صياغتها في حدود الاستطاعة العقلية وفهم الفرد لها، بيد ان قدرة الفرد على فهم المادة المعرفية يتأثر أيضاً بعامل آخر هو نوع المادة المتعلمة، ونقصد به مدى توفر المعنى في المادة التعليمية أو أنها عديمة المعنى، فالنصوص عادة كالشعر والحكم والأمثال، وكذلك موضوعات المواد الدراسية عامة يتم تعلمها بسرعة إذا كانت مادتها ذات معنى واضح ومفهوم، وهي لذلك أسرع في فهمها من المواد عديمة المعنى، فالألفاظ كما يقول الإمام علي: «قوالب المعاني»[٢].

إنَّ توفر المعنى يساعد «الفرد» على الفهم والاستيعاب والتعلم، وتثبيت مضمون المادة في الذاكرة وفي نشاطه اليومي المعتاد، كما أنه يقلل من الوقت والجهد اللذين يستلزمهما تعلم مادة معينة، ويتيح للفرد المتعلم فرصاً أحسن للتذكر ومقاومة النسيان، لأن وضوح المعنى في المادة المتعلمة يزيد العقل وعياً به، ويهيئ النفس لإمكانية تجسيد وتطبيق المادة المتعلمة في الحياة.

إنَّ توفر المعنى ووضوحه عامل أساسي يساعد على تحصيل المعارف، واكتساب الخبرات. وقد لفت المشرع الإسلامي أنظارنا إلى أهمية احتواء مادة «المعرفة» على وجود معنى لها، فقد قدمت نصوصه مادة واضحة المعنى، خصبة

---

(١) المصدر السابق ص ٣٩٥.

(٢) ميزان الحكمة / ج٨، ص ٤٥٢

في مضمونها، فنجح المربون المسلمون بدءاً من عصر الرسالة كما رأيت في نص سابق حتى أيامنا في الإفادة من تدريس مادة تعلم ذات معنى، وذات دلالة حياتية، فارتبط التعلم ـ حفظه وفهمه وقدرات أخرى ـ بتوفر معناه ووضوحه، ولم تكن دعوة المشرع التربوي الإسلامي إلى التفكر في باطن النصوص قرآنية أو غيرها إلا لأنه قدم نصوصاً غنية بمعانيها.

فإذا قرأنا النص القرآني الكريم: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا۟ مَا بِأَنفُسِهِمْ﴾[١] سهل علينا حفظه بالتكرار وإعادة قوله مراراً، ولكنه أثبت في الذاكرة وأقوى في مقاومة نسيان مفرداته اللفظية حين يتفكر المرء في معانيه ويتفهم دلالتها التربوية والأخلاقية والاجتماعية والتاريخية، ولولا توفر المعنى فيه لكان حفظه بلا فهم أمراً ممكناً لكنه أسرع نسياناً من مادة تمّ حفظها بفهم، فتوفر «المعنى» في باطن هذا النص ودلالته الإنسانية في فهم حركة المجتمعات ونموها المتصاعد يساعد ليس فقط على حفظه كنص، وإنّما الإفادة منه في توجيه سلوك الجماعات وتغيير واقعها الحضاري.

وهكذا نجد في كل نص إسلامي قرآنياً أو نبوياً أو من إنتاج العقل المسلم، وكل النصوص التي أشرنا كانت تقدم مادة تعليمية ذات معنى، فعندما يقول نص: «حديث تدريه خير من ألف حديث ترويه» إنما يوضح أنَّ في النص «معنى» كذلك تطالبنا نصوص المشرع بتعقل معانيها لوجودها فعلياً وتوفرها في ألفاظها، يقول نص آخر: «الألفاظ قوالب المعاني»[٢].

ثم يترك لنا المشرع حرية التصرف والحركة في التعبير اللغوي طالما نشعر بقدرتنا على إصابة المعنى، يقول النص: «إذا أصبت الحديث فأعرب عنه بما شئت»[٣] و«لا بأس في الحديث قدمت فيه أو أخرت إذا أصبت معناه»[٤] وهنا

---

(١) سورة الرعد، الآية: ١١.
(٢) ميزان الحكمة ج٨ ص٤٥٢.
(٣) ميزان الحكمة ج٨ ص٢٩٦.
(٤) المرجع السابق ص ٢٩٧.

يدفع المشرع الإنسان إلى الجمع بين أكثر من قدرة عقلية كالقدرة على الفهم والقدرة على الطلاقة اللفظية، ولولا توفر المعنى في النص القرآني لما وصف القرآن نفسه بأن كتاب هداية يهدي للتي هي أقوم، لأنّ الهداية تكون بعد «الفهم» عادة للمضمون أو المعنى.

وحتى الحروف المقطعة في مدخل عدد من سور القرآن الكريم التي احتار الناس في معرفة دلالتها الحقيقية لم يخطر في بال أحد من الباحثين المسلمين أنها حروف عديمة المعنى، فهي على الأقل أسلوب استثارة وتنبيه ولفت نظر لأنها غريبة عن سمع الإنسان العربي، لهذا اجتهد الباحثون المسلمون في محاولات عديدة للكشف عن دلالتها وهي اجتهادات تدل على أنها في نظرنا ذات معنى في سياق الاستخدام القرآني.

كان الرسول ﷺ يقسم مادة بحثه إلى أجزاء ثم يوضح معانيها فيزداد مستمعوه فهماً لها حتى يبلغ بهم إلى التطبيق الفوري المباشر، وهو علامة على إتقان مادة التعلم، ويعود ذلك إلى عدد من العوامل وفي مقدمتها أن مادته التعليمية ذات معنى يفهمه الناس، ويتفاعلون مع مضمونه، من هنا يقول أحد النصوص: «فضل فكر وتفهم أنجع من فضل تكرار ودراسة».

ومع أن النص يتحدث عن طريقة تعليم ناجعة، بيد أنه يتوسع في مقاصده التربوية، إذ ينطوي النص السابق بطريقة غير مباشرة على إقرار منه بأن التفكير ومحاولة الفهم الواعي لا يكون إلا في مادة يتوفر فيها المعنى فعلياً، ولولا ذلك لأصبح هذا النص وغيره من نصوص المشرع مادة عديمة المعنى، وأصبحت أفكاره غير منطقية، وغير موفقة نهائياً. فإذا لم تكن المادة ذات معنى، فإن طلب «التفهم والتفكر والتأمل في مضمونها» أمر لا مسوغ له، ولا جدوى منه.

٤ . تنظيم المادة المتعلمة:

ثمة علاقة واضحة بين نمط التنظيم للمادة التي يدرسها الفرد وبين نتائج

تعلمه، إذ يتأثر التعلم بحسن تنظيم المادة أو سوئها، فإذا كانت المادة التعليمية مترابطة في أجزائها وكلماتها ومعانيها، ومرتبة في عرض الأفكار، وتسلسلها المنطقي، وخالية من العشوائية والتعثر والتناقض بين أفكارها، أدى ذلك إلى زيادة قدرات الأفراد [معلمين ومتعلمين] على الحفظ والفهم وسائر القدرات العقلية الأخرى.

أما إذا كان تنظيم المادة مبعثراً وأفكارها متصادمة وغير منسقة، ويعتريها نقص واضح في لغتها وفي الأمثلة وخلل في التعبير، فإن هذا التنظيم السيئ يشتت انتباه المتعلم ويضعف من قدرة التركيز لديه ويجعله يتحسس الصعوبة في المادة، مما يؤدي إلى نتائج معاكسة يأتي النفور من العلم في صدارتها.

ويدرك كل متعلم «الفرق» بين قصيدة شعرية مكونة من عشرة أبيات مرتبة ترتيباً منطقياً ومتسلسلة في كلماتها ومعانيها، وبين قصيدة أخرى مبعثرة الأفكار، متناقضة في معانيها، بناؤها غير منظم، فالمتعلم يمكنه حفظ وفهم أبيات القصيدة الأولى بسهولة وإتقان وتكون قدرته على تثبيتها في الذاكرة أفضل ومقاومته على نسيانها أقوى، بينما الأمر بخلافه بالنسبة لحفظ وفهم القصيدة الثانية، فالإنسان ـ بالتأكيد ـ يميل إلى إدراك موضوعات أو معلومات المادة التعليمية إدراكا منظماً ومتكاملاً.

والسؤال الآن: هل دعا المشرع الإسلامي إلى حسن تنظيم المادة؟ وهل قدم النص التربوي الإسلامي نفسه كمادة منظمة ومرتبة ومتسلسلة ومتسقة في معانيها ودلالاتها؟

الإجابة.. نعم.

يقول أحد النصوص الإسلامية:

«أحسن الكلام ما زانه حسن النظام وفهمه الخاص والعام»[1].

---

(١) ميزان الحكمة ج٨ ص٤٤٨.

استعمل النص في بدايته أسلوب التفضيل لوصف «الكلام» الذي يكون منطوقاً أحياناً ومكتوباً أحياناً أخرى، ويعني أحد أمرين:

أ ـ أما أن يكون الكلام معلومات أو مهارات أو خبرات معرفية أو موضوعات [أي مجرد مادة تعلم مكتوبة].

ب ـ أو ربما قصد النص من الكلام «أسلوب التفاعل اللفظي» الذي يسود عادة في الموقف التعليمي ويشكل جزءاً أساسياً ومؤثراً في عملية التعلم.

وبصرف النظر عن المعنى الذي عناه النص فإنَّ المشرع الإسلامي طالب أن يزيِّن [مادة التعلم أو أسلوب التفاعل اللفظي] حسن النظام لتحقيق تعلم متقن.

وتشير كلمتان في وسط النص السابق الذكر إلى إيمان المشرع الإسلامي بحسن تنظيم المادة من حيث ترابط أجزائها ومعانيها وترتيبها واتساق تسلسلها ومنطقيتها، وخلوها من التناقض بين أفكارها، وقد ورد في أحد نصوص المشرع أنَّ:

«شر القول ما نقض بعضه بعضاً»[١].

والمتأمل في النص يلاحظ أنه طوى في داخله معنيين أحدهما خفي أدان فيه المشرع بطريقة غير مباشرة العشوائية والتبعثر وسوء التنظيم، والتناقض بين أجزاء المادة لمعرفته بأثره السلبي على التعلم، وطوى المعنى الآخر معنى ظاهرياً مباشراً أوضح فيه المشرع وجود علاقة إيجابية بين حسن تنظيم المادة وبين تحقيق «التعلم» الجيد.

وأشار المقطع الأخير من النص السابق إلى تلك العلاقة، إذ عبرت كلمة «وفهمه» الخاص والعام عن حصول التعلم، فالفهم في لغة عصر صدور النص يساوي التعلم، وكلاهما بمعنى واحد، لكن «التعلم» أو «الفهم» لا يتم بدرجة متساوية، فالنص فرق بين «فهم الخاص» و«فهم العام».

---

(١) المرجع السابق ص٤٥١.

ولهذه التفرقة دلالة تربوية هي انه إذا كانت المادة التي يدرسها الفرد يزينها «حسن النظام» تمكن من فهمها المثقف ذو الخبرة التخصصية، وتمكن من فهمها أيضاً طالب العلم، والإنسان العادي، وان تفاوتت بينهم الخبرة ودرجة العلم ومقداره، ومدى قدرة كل منهما على تطبيق المادة المتعلمة.

فحسن «النظام» في مادة التعلم عنصر مؤثر في التعليم من خارج كيان المتعلم لكن التفاوت في الفهم بين الخاص والعام يعود إلى طبيعة التفاعل ـ قوة أو ضعفاً ـ مع هذا التنظيم الحسن من قبل الأفراد، فالإنسان المبتدئ الأقل خبرة والمحدود في مداركه يتأثر بالتنظيم الحسن للمادة بدرجة أضعف من الآخرين الاختصاصين الأكثر علماً وخبرة ووعياً.

وعلى كل حال يستفاد من النص دعوة المشرع رجال التربية المسلمين إلى استثمار هذا العنصر الفعال في الارتقاء بالعملية التعليمية من خلال بناء المادة وصياغتها وفق تخطيط سليم يراعي التسلسل المنتظم والترتيب المنطقي والترابط في الأفكار والمعاني، والتدرج ـ خطوة خطوة ـ في الشرح والبيان والتفصيل.

وإذا كان النص الإسلامي قد دعا إلى «حسن النظام» في بناء مادة التعلم والمعرفة، فإننا نتوقف عند إجابة موجزة للسؤال الثاني: هل قدم النص نفسه كمادة معرفية تمتاز بحسن النظام؟

نلحظ في النص بوضوح تأكيده على الترابط في المعاني، وخلوه من التناقض في الأفكار، والتسلسل المنطقي في بيان الأحكام العلاجية وتطبيقها كما نجد ذلك في التدرج في تشريع وتنفيذ الأحكام العلاجية لمشكلة الخمر[1] فالمادة المعرفية القرآنية تقدم أفكارها ومعانيها بانتظام، وأخذ المشرع يسير من

---

(١) انظر آية ٢١٩ من سورة البقرة التي أوضحت أن مضار الخمر أكبر من منافعها ثم نزلت آية ٤٣ من سورة النساء حيث حثّ القرآن على الامتناع عن استخدام الخمرة لحظة أداء الصلاة، وأخيراً نزلت آيتا (٩٠، ٩١) من سورة المائدة تحرم الخمر تحريماً نهائياً. . . وهكذا تدرج النص القرآني في علاج مشكلة إنسانية مستحكمة في سلوك الأفراد والجماعات. . وكذلك تدرج في علاج مشكلة الربا.

خطوة لأخرى حتى النهاية في تسلسل منطقي، وأوضح مثال على ذلك تفسير القرآن بالقرآن، حيث يشهد النص القرآني على نفسه ويصدق بعضه بعضاً.

وقد أثبت هذا الترابط بين أجزاء النص خاصيته في تنظيم مادة المعرفة وربط أجزائها مع بعض، هذا الترابط شاهد على أن القرآن: «ينطق بعضه ببعض ويشهد بعضه على بعض» و«يصدق بعضه بعضاً، فلا تكذبوا بعضه بعضاً».

وقدم المفسرون نماذج لمنهج تفسير الآية القرآنية بآية أخرى، فقد روى الشيخ المفيد في الإرشاد أن الخليفة الراشد عمر بن الخطاب رضي الله عنه أتي بامرأة قد ولدت لستة أشهر فهمَّ برجمها فقال له أمير المؤمنين: «إن خاصمتك بكتاب الله خصمتك» ان الله تعالى يقول: ﴿وَحَمْلُهُۥ وَفِصَٰلُهُۥ ثَلَٰثُونَ شَهْرًا﴾[1] ويقول تعالى: ﴿وَٱلْوَٰلِدَٰتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَٰدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَن يُتِمَّ ٱلرَّضَاعَةَ﴾[2] فإذا أتمت المرأة الرضاع لسنتين، وكان حمله وفصاله ثلاثون شهراً كان الحمل منها ستة اشهر، فخلى عمر سبيل المرأة[3].

وفسر المطر الوارد في قوله سبحانه: ﴿وَأَمْطَرْنَا عَلَيْهِم مَّطَرًا فَسَآءَ مَطَرُ ٱلْمُنذَرِينَ﴾[4] بالحجارة الواردة في آية أخرى في هذا الشأن: ﴿وَأَمْطَرْنَا عَلَيْهِمْ حِجَارَةً مِّن سِجِّيلٍ﴾[5][6].

وتقول رواية أخرى: «اخرج ابن جرير وابن أبي حاتم عن أبي عمر، قال: لما نزلت: ﴿يَٰعِبَادِىَ ٱلَّذِينَ أَسْرَفُوا۟ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ...﴾[7] فقام رجل فقال: والشرك يا

---

(١) سورة الأحقاف، الآية: ١٥.

(٢) سورة البقرة، الآية: ٢٣٣.

(٣) مجلة رسالة القرآن الإيرانية / مقال الأستاذ جعفر السبحاني ص ٢٩ نقلاً عن مصادر أخرى كالدر المنثور للسيوطي ص ٥.

(٤) سورة الشعراء، الآية: ١٧٣.

(٥) سورة الحجر، الآية: ٧٤.

(٦) مجلة رسالة القرآن الإيرانية/مقال الأستاذ جعفر السبحاني، ص ٢٩.

(٧) سورة الزمر، الآية: ٥٣.

نبي الله؟ فكره ذلك النبي ﷺ فقال: إن الله لا يغفر أن يشرك به ويغفر ما دون ذلك»[١].

في الأمثلة السابقة تفسر الآيات بعضها في مواقع متفرقة من القرآن الكريم، ولكن في مواقع أخرى خاصة في قصار السور يقدم القرآن ترابطاً بين الآيات ومعانيها في آيات متتابعة ومتصلة كما نجد ذلك في سورة الإخلاص، فهذا النص القرآني الكريم شاهد على أن القرآن يفسر بعضه بعضاً، ويصدق بعضه بعضاً بآيات متتالية ليست متباعدة كما هو حال الارتباط بين معاني الآيات في الأمثلة السابقة الذكر.

جاء رجل إلى الإمام الصادق عليه السلام وسأله عن معنى قوله: ﴿قُلْ هُوَ ٱللَّهُ أَحَدٌ﴾ فأجابه الإمام بأن معناه هو قول سبحانه «الله الصمد» فعاد الرجل إلى السؤال عن معنى الآية الثانية التي فسرت الآية الأولى، فرّد عليه بأن معناه هو قوله تعالى: ﴿لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ﴾ فقال الرجل مستفسراً عن معنى قوله: ﴿لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ﴾ فأجابه الإمام معناه أنَّ الله: «لم يكن له كفواً أحد».

وهكذا حاولت آيات هذه السورة القرآنية تفسير آية سابقة بآية لاحقة في سياق نص واحد مترابط في الكلمات والمعاني، ومتسلسلة في الوصف والتفسير والبيان.

ويلحظ أنَّ الترابط ـ كتنظيم للمادة المعرفية في القرآن ـ سواء كان بين آيات متفرقة أو بين آيات متصلة ومتتابعة، يحتاج فيه المفسر المسلم إلى إدراك للعلاقات بين معاني الآيات ليتمكن من كشف الترابط والترتيب، والتسلسل المنطقي، وتنظيم المعرفة القرآنية في موضوع ما أو لحل مشكلة معينة كما لحظنا ذلك في تبرئة المرأة المتهمة بالزنى لأنها ولدت طفلها لستة أشهر من خلال طرح مدة الرضاع [٢٤شهراً] من مدة الحمل والرضاع [٣٠شهراً] ليكن الفارق بينهما ستة أشهر للحمل كحد أدنى له.

لقد ظهر بين علماء ومفسري القرآن الكريم اتجاهان أحدهما تجزيئي يفسر

---

(١) رسالة القرآن / العدد الأول مقال د. خضير جعفر ص٣٨.

القرآن آية آية، وفي خلال هذا النمط من التفسير اتجه بعض المفسرين ـ اقتداءً بالنبي والصحابة والأئمة الهداة من أهل البيت عليهم السلام ـ إلى عملية الربط بين معاني الآيات كما لحظنا في الأمثلة السابقة، ويعتبر تفسير الميزان أبرز نموذج لتفسير القرآن بالقرآن وفق طريقة تجزيئية تبدأ من أول آية إلى آخر آية.

والاتجاه الآخر للتفسير ما أسماه بعض البحاثة المسلمين بالتفسير الموضوعي[١] الذي يقوم فيه الباحث بعملية جمع الآيات القرآنية في موضوع معين وترتيبها في علاقة حوارية فعالة بين الواقع والنص، ينتهي بالباحث إلى استنباط وجهة نظر قرآنية موحدة ومتكاملة عن الموضوع أو مشكلة البحث، فالتفسير الموضوعي ينطلق من «مشكلة واقعية» ثم يأخذ الباحث على النص الإسلامي ويستفيد منه في الوصف والتفسير والتحليل وإعطاء الحلول المناسبة».

وسواء كان تفسير القرآن بالقرآن تجزيئياً كما فعل العلامة الطباطبائي أو موضوعياً كما فعل المفكر الإسلامي المبدع الشهيد السيد محمد باقر الصدر، فإن ما يجمع بينهما هو ترابط المعرفة وتنظيمها وترتيبها بحيث يسمح كل منهما بتفسير نص قرآني بفهم معنى نص قرآني آخر يتصل به مباشرة أو يبعد عنه في موضع آخر من القرآن الكريم، وبالمثل يسود هذا الاتجاه في تنظيم المادة في كتب الحديث[٢].

٥. طريقة التعليم:

يقوم المعلم بسلسلة من الفعاليات التربوية المؤثرة في الموقف التعليمي مستفيداً من خبراته وثقافته التخصصية وفهمه لسيكولوجية المتعلم، وتأتي طرائقه وأساليبه في صدارة هذه الفعاليات التي يمارسها المعلم في مكان الدراسة بغية توجيه انتباه المتعلمين وتوجيههم إليه بكل وسيلة، فيدفعهم طواعية إلى المشاركة في الفعاليات التي يديرها فتحقق لهم تعلم المهارات والخبرات، فيستعمل توجيه الأسئلة وعرض الأمثلة الحية والاستفادة من الأحداث الجارية، ويترك لهم

---

(١) انظر التفسير الموضوعي للقرآن / للسيد محمد باقر الصدر.
(٢) السنن التاريخية في القرآن ص ٣٢.

مشاركته أيضاً في هذه الفعاليات والأنشطة كالقراءة الصامتة أو الجهرية والتأمل في نص معين وتحليله، وبين فترة وأخرى ـ لحظة التفاعل التعليمي ـ يروح عن تلاميذه ويرفع السأم.

وتسمى سلسلة الفعاليات التي يديرها المعلم في الموقف التربوي مع تلاميذه بطريقة التعليم، وهي عنصر هام فيه لأنها تيسر عملية التعلم وتنمي قدرات المتعلم وتحقق الأهداف المأمولة.

واحتلت طريقة التعليم موقعها الطبيعي في النصوص التربوية للمشرع التربوي الإسلامي، إذ جعلها المشرع من أبرز عوامل نجاح سياسته التعليمية، وقد تناثرت في هذا الفصل نصوص معبرة عن اهتمام المشرع بطريقة التعليم سواء بتحديد خصائصها الإيجابية أو بتعيين أنواعها وأساليبها كما سترى في مواقع لاحقة من البحث.

خصائص طريقة التعليم الجيدة:

تبين هذه الخصائص فاعلية الطريقة الجيدة وأهميتها في عملية التعليم، ومن هذه الخصائص[١]:

١ . تستخدم طريقة التعليم لدى المشرع المثيرات الحسية بوجه عام وبخاصة في المرحلة الأولى من التعليم مراعية سن المتعلم ومستوى ذكائه والتدرج به من السهل إلى الصعب وذلك لتقريب المعنى وتحقيق التعلم[٢].

روي ابن مسعود [رض] بقوله: خط لنا رسول الله ﷺ خطاً بيده ثم قال: هذا سبيل الله مستقيماً، وخط عن يمينه وشماله ثم قال: هذه السبل ليس منها سبيل إلا عليه شيطان يدعو إليه، ثم قرأ: ﴿وَأَنَّ هَٰذَا صِرَٰطِى مُسْتَقِيمًا فَٱتَّبِعُوهُ وَلَا تَتَّبِعُوا۟ ٱلسُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِۦ﴾[٣].

---

(١) بعض هذه الخصائص عرضنا لها ـ هنا وهناك ـ وقدمنا عدداً من النصوص، ولا حاجة لنا للتكرار، وقد نضطر إلى إعادة بعض النصوص أو إضافة جديدة لها بحسب الحاجة.

(٢) المسجد ودوره التعليمي ص ٢٨.

(٣) سورة الأنعام، الآية: ١٥٣.

في النص مثيرات حسية للتشبيه والتمثيل، واستعمال الحواس خاصة السمع والبصر، فيساعد استخدام المثيرات الحسية على سرعة التعلم وإتقانه.

٢. أن تكون قادرة على إثارة الدافعية لدى المتعلمين، وقد حرص المشرع في وصاياه التربوية على تنميتها وتنشيطها دائماً كما سترى في البحث سابقاً ولاحقاً.

٣. تعمل طريقة التعليم في نصوص التشريع التربوي الإسلامي على زيادة فاعلية المتعلم في الموقف التربوي كما أوضحنا ذلك عند حديثنا عن عامل النشاط الذاتي للمتعلم.

٤. مراعاة مستوى ذكاء المتعلمين كما جاء ذلك في النصوص التي تأمر بمخاطبة الناس على قدر عقولهم.

٥. مراعاة الصحة العقلية والنفسية للمتعلمين أو طلبة العلم، وقد أفضنا في الحديث عن هذه المسألة بخاصة في الفصل السابق، وفي فصل العلاقة بين المعلم والمتعلم.

٦. يميل المربي المسلم بخاصة في نظام الحلقات التعليمية التي باشرها الرسول، بنفسه أو من خلال نظام مجموعات التعليم المصغرة وتصنيفها إلى استعمال طرق التعلم الجماعي كالمناقشة والحوار والاستنباط الجماعي، ولهذه آثار فعَّالة على عملية التعلم، فقد ورد أنَّ أحد الصحابة كان «يضم المتعلمين عشرة عشرة ويعين لكل عشرة نقيباً يعلمهم القرآن وهو يشرف على الجميع يراجعونه إذا غلط»[١].

ولكن أسلوب التصنيف المصغر للمتعلمين [أو تكوين فرق ومجموعات تعليمية صغيرة] لم يكن نظاماً ثابتاً في كل بيئات المتعلمين خلال أزمنة الحضارة

(١) المسجد ودوره التعليمي ص٣٨.

العربية الإسلامية، فقد كانت بعض حلق الفقهاء في ذلك ـ أي عصر الراشدين حتى نهاية القرن الرابع الهجري ـ يتراوح عدد طلابها بين ثلاثمائة وسبعمائة»[١].

٧. مراعاة طبيعة المادة المتعلمة: من حيث كميتها [طولها أو قصرها] ومدى الصعوبة والسهولة، وحسن تنظيمها، وبحسب موضوعاتها [منهج التعليم] ومدى قابليتها للحفظ والفهم أو للفهم وتنمية قدرات أخرى، وهل هي محصورة في علوم دينية أو علوم دنيوية أو جامعة مشتركة بينهما.

وبحسب منهج التعليم تختلف طرائق التعليم من مرحلة لأخرى، فإذا كان المتعلم في مراحله الأولى فإنّ نسب الطرق التعليمية له هي التي تعتمد المثيرات الحسية بكثرة وتتجنب الرمزيات ما أمكنها، لأن النمو العقلي للمتعلم ما يزال بعد في طور التفكير الحسي، ولم تنضج عنده ـ بعد ـ قدرات التفكير الرمزي العليا، ولهذا فإن المعلم في المدرسة الابتدائية ليس ميالاً لاستعمال طرق المحاضرة والمناظرة والإملاء لأن تلاميذه لم يمتلكوا بعد المهارات العقلية اللازمة، ويمكنه فقط استعمال أسلوب الإلقاء المبسط لدعم الطريقة الحسية للمتعلم، وتأكيد إعادة التعلم، وبيان الإرشادات اللازمة لنجاح التعليم، هذا بالإضافة إلى استخدام واسع للطريقة الحسية في عملية التعليم والتعلم خاصة بالنسبة للصغار.

ونلحظ في النص القرآني دعوة مكشوفة إلى التأمل الحسي والملاحظة وتنبيه الحواس واستعمال الأمثلة، وسوف نجد في فصل طرق التعليم وأساليبه نماذج عديدة للطرق الحسية.

ورغم تأكيد المشرع الإسلامي على الطريقة الحسية في سن الطفولة بل وفي مرحلة الشباب التي تمتاز بالرمزية أيضاً، فإنّه يدعو إلى استعمال طرق التعلم وتنويعها كالحفظ والاستظهار والتكرار، وتأكيد الفهم، فإن «كثرة النظر في الحكمة تلقح الفعل».

---

(١) المصدر نفسه ص٦٤.

ومع إيمان المشرع بتنوع طرائق التعلم فإنّه لا يفاضل بين طريقة وأخرى إلا بمقدار ما تنجع الطريقة الجيدة في تحقيق أهداف التعلم من تنمية مهارات واكتساب معلومات وخبرات فعندما يقول المشرع في أحد نصوصه: إن «فضل فكر وتفهم أنجع من فضل تكرار ودراسة» إنَّما عنى أن الطريقة الأولى كانت أفضل لأنها تعتمد التفكير وتفهم مضمون مادة التعلم، وتؤدي بالتالي إلى تربية قدراتنا العقلية كالفهم والنقد ومحاكمة الآراء وتحليلها وتقويمها، بينما تتوقف طريقة «التكرار والدراسة» عند حدود قدرة الحفظ والتذكر وهي قدرة دنيا قد لا تحقق الهدف التعليمي بخلاف قدرة الفهم ومع أنَّ المشرع يضيق نطاق الاعتماد على طريقة الحفظ والاستظهار ولكن لا يلغيها لأنها مهمة في بعض المواد، وهو يدين فقط التكرار الذي يؤدي إلى حفظ أصم بلا فهم لمعنى المادة ومضمونها، فالتكرار يكون فعالاً حين يؤدي إلى حفظ المادة وفهمها وتطبيقها، لذلك يؤيد المشرع تنمية قدرة الحفظ والتذكر ولكن مع فهم مضمون المادة وبشرط أن يتجاوزها المتعلم إلى بناء قدرات أعلى كما جاءت في النص التالي: «من كمال عقلك استظهارك على عقلك».

ونستخلص من ذلك أنَّ طريقة التعليم القائمة على مبدأ الفهم أقوى في تثبيت التعلم من ثبات التعلم بطريقة الحفظ الأصم أو تكرار مادة التعلم بلا فهم، وتفيد كلمة «أنجع» التي وردت في باطن النص هذه الأفضلية.

كما أنَّ طريقة التعليم القائمة على فهم المعنى تتيح للفرد تنمية الخبرة العلمية وتطبيقها والانتقال بها من مرحلة الإتقان إلى مرحلة الإبداع والإضافة.

أما التعلم بطريقة الحفظ الأصم الخالي من الفهم فأول نتائجه النسيان وعدم تعود عقل الفرد على التفكير السليم وعجزه عن التعامل مع المثيرات بكل ثقة، مما يفسح المجال للحط من شأن قدراته العقلية والشك في كفاءاته العلمية.

٨. تركز طريقة التعليم في نظام التربية الإسلامي على تنمية وبناء القدرات العقلية وكافة المهارات الأخرى، وتستخدم في ذلك طرائق أو أساليب تعليمية،

ونلحظ في النص الإسلامي إشارته الواضحة إلى أنَّ الطريقة الجيدة في التعلم قادرة على بناء هذه القدرات والمهارات وربطها مع بعض.

جاء في أحد النصوص قوله: «كنا في عهد رسول الله ﷺ لا نجاوز السورة من القرآن حتى نحفظها ونعمل بها، فتعلمنا العلم والعمل»(١).

في هذا النص يشير المشرع إلى:

١. قدرات الحفظ والاسترجاع والإتقان والتطبيق والتقويم.

٢. وتشير كلمات «تعلمنا العلم والعمل» إلى قدرات الفهم وإتقان الخبرة وتطبيقها ونشرها وهذه جميعاً خطوات ومراحل لنمو الخبرة.

وتكون طريقة التعليم الجيدة قادرة في نظر المشرع الإسلامي على تنمية القدرات العقلية باستخدام الطريقة الاستنباطية والمحاورة، والتفاعل اللفظي بين المعلم والمتعلم والمشاركة في الموقف التعليمي بالأنشطة والأساليب كتوجيه أسئلة من المعلم لتلاميذه وتقويم الإجابات مباشرة.

لقد ذكر الإمام البخاري باباً في صحيحه بعنوان: «باب طرح المسألة على أصحابه ليختبر ما عندهم من العمل» وأخرج فيه عبدالله بن عمر رضي الله عنهما أنَّ النبي ﷺ قال: «إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها.. وانه مثل المسلم حدثوني ما هي؟ قال: فوقع في نفسي أنها النخلة، ثم قالوا: حدثنا ما هي يا رسول الله؟ قال ﷺ هي النخلة»(٢).

وفي نص حواري طويل نسبياً كان الإمام علي يوجه أسئلة لابنه الحسن لمعرفة قدرة ولده على تحديد المفاهيم وتعريفها، فيسأله مثلاً عن معنى السداد؟

فيجيبه الابن: يا أبت «السداد دفع المنكر بالمعروف».

---

(١) التربية الإسلامية في القرن الرابع عشر / د. حسن عبدالعال ص٢٨.

(٢) المسجد ودوره التعليمي ص ٢٩ ـ ٣٠ نقلاً عن مصادر أخرى.

ومضى الإمام يسأل ابنه أسئلة محددة، والابن يجيب بدقة.

وقد احتوى هذا النص الحواري على (٣٢) سؤالاً و(٣٢) إجابة[١].

ويقول نص آخر يشير إلى الطريقة الحوارية لدى المشرع التربوي الإسلامي: «اضرب بعض الرأي ببعض، يتولد منه الصواب»[٢].

يقرر المشرع التربوي المسلم في هذا النص الكريم أسلوباً تعليمياً فعالاً يقوم على البرهنة والاستدلال وحركة الفكر الجدلية وفق قواعد التفكير السليمة المنتظمة، وهذا الأسلوب التعليمي هو الحوار وتثبيت مادة التعلم بطريقة المناقشة والمطارحة والمناظرة على قاعدة الإقناع والاقتناع العقلي الداخلي كما فعل سيدنا إبراهيم في تعلم المبادئ الأساسية للعقيدة، وفي البحث عن الذات الإلهية.

هذا النص لا يقارن بين طريقة تعليمية وأخرى، لكنه يربي ذهنية الإنسان المتعلم على اعتماد الحوار في الموقف التربوي أو غيره، وتقبل آراء الطرف الآخر أو الاستماع إليه.

ويؤكد هذا النص أنَّ الحقائق ومادة التعلم أقرب إلى الدقة والصواب، وهي أثبت وأقوى إذا كانت نتيجة حوار علمي يعتمد قواعد البرهنة السليمة، والاستدلال الحر، لا «الانفعالات» و«العواطف» الجامدة، يقول نص:

«دع الحدة وتفكر في الحجة وتحفظ من الخطل تأمن الزلل».

ويقول القرآن الكريم مطالباً بالبرهان لا الهذر والصراخ:

﴿قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ﴾[٣].

٣. أجاد المشرع الإسلامي المربي المسلم كامل الاستفادة من المبادئ التربوية في مجال التعليم كمبدأ الترويح والتشويق والتغذية الراجعة، وقد عالجنا هذه المبادئ بتوسع في فصل مستقل [منفرد].

---

(١) تحف العقول ص١٦٢ ـ ١٦٣
(٢) ميزان الحكمة ج٤ ص٣٦.
(٣) سورة البقرة، الآية: ١١١.

٦ ـ المكان والزمان:

أ ـ المكان: لم يحدد المشرع في نصوصه مكاناً محدداً بعينه لتلقي العلم والمعرفة، إذ لم تعرف البيئة العربية في عصر الرسالة فكرة المؤسسة التعليمية بمعناها الدقيق، وكانت دار الأرقم وبيت النبي ﷺ وبعض المنازل هي أماكن تلقي العلم في بداية الدعوة، وبعد نزول نص قرآني يطالب المسلمين بمراعاة آداب دخول بيت الرسول نقل التعلم إلى المسجد وأصبح فيما بعد أبرز مؤسسة تعليمية.

بيد أن المشرع لم يحظر أن تكون الدور والمنازل مكاناً للعلم، كما أنه أجاز للمربي المسلم التعليم في الفلوات والطرق والأسواق بحسب الضرورة، ثم نمت تدريجياً المؤسسات التعليمية التي عرفها المسلمون في تجربتهم التربوية الكبرى التاريخية، فاتخذ التعليم أمكنة أخرى كالمدارس، والبيمارستانات [المستشفيات] والرباط والخوانق.

وقد حققت هذه المؤسسات ـ بالإضافة إلى المسجد ـ ظروفاً أفضل للتعلم وساعد على ذلك أن المشرع كان يدعو المربين المسلمين إلى مراعاة مكان تلقي المعرفة لدرايته بالأثر التربوي الذي يتركه المكان في نفسية المتعلم، فطالب بتوفر الشروط الصحية، ومراعاة سعة المكان وطهارته وسلامته وجمال بنيانه وتوفر عنصر المتعة الطبيعية فيه إن أمكن، فالتعلم في مكان تتوفر شروطه السليمة يساعد على تحقيق قدر معقول من الصحة النفسية، مما يؤدي إلى تعلم اتقاني.

إن للمكان أثر إيجابي في التذكر والتعلم، وقد بيّن علم النفس دوره في تذكر الحوادث التي سبق للفرد أن تعلمها أو مرّ بها، وأسماه بعض العلماء «قانون الملابسات» في عمليتي التعلم والتذكر.

إنَّ الشخص الذي يتعرف على اسم شخص آخر في مكان معين، فإن تذكر اسمه في نفس المكان الذي تم فيه التعرف عليه يكون اسهل من تذكرك له في مكان آخر، فالمكان عنصر خارجي مساعد على التذكر، لهذا نجد المجرم يؤخذ لمكان الجريمة كي يساعده على تذكر تفاصيل هامة.

وقد أثبتت تجارب علم النفس الحديث في حقل التعلم أن أداء الطلاب لامتحاناتهم في نفس مكان دراستهم يكون أفضل من مكان آخر ونتائجه أحسن لأن المكان يساعدهم على تذكر الخبرة التعليمية السابقة.

واهتدى المربي المسلم إلى أهمية المكان في عمليات التذكر والتعلم والإدراك، حيث اتخذ الرسول ﷺ مسجده كمكان ثابت للتعلم، ثم يغير بيئة المكان بحسب الحاجة والضرورة والأهمية، لهذا عندما كان يريد أن ينقل للناس كلاماً هاماً يود أن يتذكروه دائماً، ينتقي مكاناً مشهوراً لا ليثبت التعلم فحسب، وإنّما ليسهل على الناس تذكره كما فعل في بيعة غدير خم.

وقد بنيت بعض المؤسسات التعليمية مراعاة لأهمية المكان، وذلك ليظل الأثر التربوي والتعليمي قوياً لهذه المؤسسات ليس فحسب لفاعليتها، وإنّما لارتباطها بالمكان الهام كما نجد ذلك في بناء الأزهر الشريف كمسجد وجامعة في مكان يتوسط مدينة الفسطاط [القاهرة القديمة] أو لقربه من مسجد وجامع الإمام الحسين، وكما نجد ذلك أيضاً في تأسيس الجامعة الدينية في مدينة النجف الأشرف بالعراق بالقرب من مشهد الإمام علي عليه السلام.

ومع تنوع البيئة المكانية، فإن أفضل مكان اختاره الرسول لتعليم الناس كان مسجده، وتابعه من بعد صحابته والتابعون وسائر علماء الأمة، لأن الجميع يدرك «الأثر» التربوي للمسجد النبوي كمكان له أهميته المؤثرة في التعلم وتذكر خبراته.

ب ـ الزمن: ينظر لتأثير الزمن في عملية التعلم من زوايا عديدة منها:

١) من زاوية «الوقت المناسب لبدء التعليم» هل في سن السادسة أو السابعة وقد ناقشنا هذا العنصر في موقع آخر من البحث[١].

---

(١) ناقشنا الموضوع أيضاً عند حديثنا عن العلاقة بين العمر والتعلم.

٢) من زاوية «تنظيم وقت التعلم» صباحاً أو مساء، بداية الليل، وقت القيلولة. . . . الخ

٣) من زاوية المدة التي تستغرقها عملية التعلم والتعليم، ساعة زمان أو أقل أو أكثر مثلاً.

لم نعثر على نص صريح يعين وقتاً محدداً لحضور مجالس التعليم، لكن هناك أحد النصوص أشار إلى مبدأ «التفرغ» للفهم، ويفهم من هذه الدعوى أن يبادر الإنسان المربي إلى تنظيم أوقات معينة للتعلم والتعليم، فالدعوة إلى التفرغ للعلم مبدأ أصيل في التربية الإسلامية، ومعناه أنْ يقتطع المسلم وقتاً منظماً لهذه المهمة العلمية ويوقفها عليه، فطلب «العلم» مسؤولية وتكليف وفعل عبادي يُسأل المرء عنه.

ولكن يبدو أن المشرع الإسلامي ترك أمر تنظيم «التفرغ» العلمي لاجتهادات العقل البشري في كل زمان ومكان كأن يحدد للإنسان يومياً ساعة أو ساعتين من الزمان أو يحدد له صباح اليوم أو مساءه أو قبل الفرائض اليومية أو بعدها مباشرة، فهذا التحديد شأن تنظيمي متغير يتدخل فيه الإنسان لتحصيل العلم واكتساب مهاراته وفق زمن «موقوف» على العلم.

وقد أضحت دعوة المشرع إلى «التفرغ» أساساً تربوياً لتنظيم أوقات «تحصيل المعرفة» عند المسلمين، ولعمل المؤسسات التعليمية في زمن محدد، فأوقات الدراسة عندهم محصورة في النهار كله وبواكير الليل، فالتعلم عمل عبادي يتطلب نشاطاً وجهداً يستفرغه المسلم في فترة نشاطه، وهو النهار، وقد يمتد هذا النشاط إلى بواكير الليل، وغالباً ما يجهز العلماء دروسهم ليلاً أو يقومون فيه بالتدريس[١]، وبعد ذلك يخلد المسلم ـ معلماً ومتعلماً ـ إلى الراحة والنوم.

(١) النظم التعليمية عند المحدثين ص ٥١ ـ ٥٢.

٤) والزاوية الثالثة هي [مدة الزمن اللازم للتعلم]:

ونقصد بالزمن ـ هنا ـ ما يصرفه الفرد المتعلم من وقت لتعلم الخبرة التعليمية وإتقانها، فـ«طول التجارب زيادة في العقل».

إنَّ التعلم من المفاهيم السلوكية التي تقاس على أساس عنصر الزمن، ويرى علماء التعلم الإتقاني أنَّ الفرد المتعلم ينجح في تعلم خبرة أو مهارة أو عادة أو فعل بمقدار ما يصرف فعلياً من الوقت الذي يلزمه لتعلمها، ويكون فيه المتعلم نشطاً مثابراً، فالوقت أحد المحطات الموضوعية للتعلم.

فإذا أعطى المتعلم وقتاً كافياً وأخذ فرصته ليتعلم سلوكاً معيناً، تمكن من إنجاز مهمة التعلم بنجاح، فالخبرة التعليمية تصل عادة إلى مراحلها الأخيرة بمزيد من الوقت وتتقن وتثبت، أما إذا كان التعلم بحاجة لزمن معين [ساعة مثلاً] لكن المتعلم لم يأخذ سوى نصف هذه المدة فقط نتج عن ذلك تعلم ناقص أو خبرة غير مكتملة، فالتعلم كما يرى العلماء تثبته وقائع الحياة اليومية ويتقدم طولياً بمرور الزمن، ويتدرج من مرحلة التكوين إلى مرحلة الثبات، فمرحلة الإتقان ثم الإبداع.

إنَّ فرصة التعلم أو إعطاء المتعلم وقتاً كافياً ـ بالإضافة إلى المثابرة والاستمرارية ـ تهيئ للفرد استمرارية المران والتدريب حتى حدوث تعلم متقن للخبرة المطلوبة بدرجة متقنة، وقد أيد المشرع التربوي المسلم علماء التعلم الإتقاني في تأكيدهم «لفرصة التعلم» أو إعطاء المتعلم وقتاً كافياً ليتقن الأداء من خلال تأكيده على عدة مفاهيم أساسية في وصاياه التربوية الخاصة بإتقان الأداء واستكمال تربية الخبرة مثل المثابرة والدافعية والممارسة والاسترجاع والتأثر بالخبرة والتأمل فيها [خبرة التعلم السابق] والاستمرارية والإتقان وهي مفاهيم تؤدي ضمنياً إلى تعلم خبرة لاحقة مكتملة بمران تدريجي.

فمبدأ الاستمرارية معناه ـ مثلاً ـ أن يأخذ المتعلم «فرصة التعلم» اللازمة

لإتقان المهارة، أي يأخذ المقدار اللازم من الوقت للتعلم فيصرفه فعلياً ـ دون هدر جزء منه ـ في تعلم الخبرة، أو تعويض المقدار «الضائع» من الوقت لإنجاز مهمة التعلم على أحسن وجه، فالمشرع ـ إذن ـ يقدم من خلال مفاهيمه التربوية دعوة واضحة إلى إعطاء المتعلم وقتاً كافياً.

ولا يضير هذه الدعوة أن يتخلل التعلم فترات منظمة من الراحة لرفع الملل وتنشيط النفس، إذ لا بد من راحة للمتعلم لأن التعب يحدث أيضاً بمرور الزمن، فيؤثر تدريجياً على الأداء سرعة وجودة واتقاناً، وهذا معناه أن الترويح والتعليم الموزع ينظم تطبيق عنصر «فرصة التعلم» فيتوزع المقدار اللازم من الوقت للتعلم على فترات تتناسب طاقة المتعلم حتى يتم الإتقان نهائياً، وتكون المهارة سهلة الأداء تلقائية الحركة.

وتعلم الخبرة يخضع في أدبيات التربية الإسلامية للتقويم، فقد يأتيه نقد مباشر من مدربه، وقد يأتيه من بعيد رأي ناقد بصير يرقبه، وطالما أنَّ التعلم يرتبط بعملية تقويم له، فإن من حق «المتعلم» أن يأخذ «فرصة التعلم» كاملة ويعطى الوقت الذي يكفيه لإنجاز المهمة التعليمية، يقول أحد النصوص: «اتقن العمل فإن الناقد بصير».

فالنص يستبطن حق المعلم في أخذ فرصة التعلم طالما أنه دعاه إلى إتقان عمله، ومسؤولية المدرب الذي يباشر تدريب المتعلم تكمن في إعانته على تكوين الخبرة التعليمية المكتملة.

٧ ـ التدريب الجيد:

طالب المشرع التربوي الإسلامي في نصوصه الكثيرة بجودة التدريب وكفاءته لضمان نجاح تطبيق برنامجه التربوي وتجسيد مبادئه التربوية في العملية التعليمية ـ التعلمية، فالتدريب الجيد يعتبره المشرع الإسلامي أحد أبرز العوامل الموضوعية المؤثرة في توجيه السلوك وفي تكوين الخبرة المرغوبة.

وقد جعل المشرع الإسلامي التدريب الصحيح عنصراً أساسياً يعكس قدرة المربي المسلم على التخطيط والإعداد الجيد، ويبين في الوقت نفسه قدرة المتعلم على الاستجابة لعنصر الخير في طبيعته وقبوله الإيجابي للتفاعل الحي مع كل عمل قائم على الإعداد والتخطيط.

لقد تضمنت النصوص التربوية للمشرع الإسلامي على العناية بقضية التدريب الجيد والاهتمام به، وضرورة اعتماده كجزء من سياسة التخطيط السليم في مجال العملية التعليمية ـ التعلمية.

إنّ أهمية التخطيط والإعداد، وبناء الخطط التربوية على أساس المعرفة العلمية الصحيحة تتوجه نحو حل المشكلات القائمة من جهة، وتقدير حاجات المجتمع وحصر إمكانياته، وتحديد الوسائل والأساليب التي يمكن الاستعانة بها لتحقيق الأهداف التدريبية، والتنبؤ بما يمكن أن يحدث للوصول إلى هذه الأهداف، فالتخطيط أسلوب تنظيمي لإحداث تغيرات مقصودة وموجهة لأنّ التخطيط في نهايته يقوم على عنصرين هما التكهن بالمستقبل والاستعداد لمواجهته.

ولنقرأ بتأنٍ النصوص التربوية الإسلامية التالية التي ترشد الإنسان لا سيما المسلم:

«ما من حركة إلا وأنت محتاج فيها إلى معرفة»[١].

«قف عند كل أمر حتى تعرف مدخله من مخرجه قبل أن تقع فيه فتندم»[٢].

«التدبير قبل الفعل يُؤْمِنُ العِثَار»[٣].

---

(١) تحف العقول ص ١١٩.

(٢) تحف العقول ص ١١٩.

(٣) غرر الحكم ودرر الحكم ج١ ص ٧٣ رقم الحديث ١٥١٩.

«التدبير قبل العمل يؤمنك من الندم»[١].

و«من استقبل وجوه الآراء عرف مواقع الخطأ»[٢].

«من عجز عن أعماله أدبر في أحواله»[٣].

«الفكر في الأمر قبل ملابسته يؤمن الزلل»[٤].

«لا تقدمنّ على أمر حتى تخبره»[٥].

«أدل شيء على غزارة العقل حسن التدبير»[٦].

إن تعلم السلوك الإنساني يتأثر بالتدريب وبسلسلة المواقف والأنشطة والفعاليات التي يتعرض لها الكائن الآدمي (المتعلم) خلال فترات التعلم المقصودة، وذلك من أجل اكتساب عادات سلوكية معينة أو تعلم مهارات أو خبرات تعليمية محددة مسبقاً في البرنامج التعليمي الذي تتبناه مؤسسة أو هيئة علمية وتربوية.

فالتدريب الجيد كما تؤكد النصوص التربوية الإسلامية هو في مجموعه نشاط منظم وهادف ومخطط له وفق الإمكانيات المتاحة التي تتوفر لدى الإنسان، ولهذا النشاط التدريبي أهدافه الصريحة الذي تشرف عليه هيئة مسؤولة عنه، وهي تمارس جهدها التدريبي بطريقة موزعة أو مركزة، جماعية أو فردية، وغايتها تكوين خبرات تعليمية منتجة وفعّالة.

قد يبدأ التدريب كما يعلم القارئ الكريم بعشوائية مألوفة في حياة الناس

---

(١) تحف العقول ص ٧٠.
(٢) تصنيف نهج البلاغة / لبيب بيضون ص ٤٥٥ المبحث ٢٣٠.
(٣) غرر الحكم ودرر الكلم ج٢ ص٢٢٦ رقم الحديث ١٢٩٨.
(٤) غرر الحكم ودرر الكلم ج١ ص ٩٦
(٥) ميزان الحكمة / ج٢ ص ٢٥
(٦) تصنيف نهج البلاغة / ص ٤٥٥

حتى إن كان هادفاً كما نلحظ في التدريبات المقصودة التي يقوم بها أهل الطفل والمحيطون به لتعليمه بعض المهارات اللازمة لنموه أو التي تفرضها طبيعة نموه وذلك دون علم جيد بكيفية تكوين هذه المهارات وتنميتها، فالهدفية من التدريب واضحة رغم عشوائية الجهد وسوء التنظيم، لكن المشرع من خلال النصوص السابقة أراد أنْ يجعل من عملية التدريب علماً، وفقاً لتخطيط حياة الإنسان وتنظيمها على أساسه، فالإفادة منه في إحداث تعليم جيد يسهم في تنمية أفضل للمجتمع المسلم.

لكن المشرع التربوي الإسلامي أراد من خلال النصوص السابقة أن يجعل من عملية التدريب الجاد علماً وفناً وممارسة علمية سليمة لتخطيط حياة الإنسان وتنظيمها على أساسه، الإفادة من التخطيط في إحداث عملية تعلم جيد وتكوينه بنحو علمي يسهم في تنمية أفضل لقدرات المجتمع المسلم وتعميره حضارياً.

ومع أن المشرع التربوي الإسلامي يجيز كل أنماط التدريب الجاد التي تحقق للإنسان نفعاً، ولا تصادم فلسفته في توجيه الحياة، إلا انه يرفض عشوائية التدريب لاحتمالات سوء تنظيمه ونقص كفاءته وبعده عن تحقيق أهدافه العبادية عن التدبير السليم.

وبتأمل النصوص السابقة نجد المشرع يدعو بصراحة إلى تدريب جيد لتكوين خبرات تعليمية جيدة، فقد دعا المشرع إلى تحديد واضح لأهداف التعليم وربطه بالوظيفة العبادية، وعيَّن الشروط والعوامل والمبادئ التربوية العامة الميسرة للعملية التعليمية ـ التعلمية، فالواجب على المدرب والمتدرب معاً المشاركة الفعالة ـ بأقصر طاقتهما ـ في مواقف التدريب بالحوار وتوليد الأفكار والتغذية الراجعة وتصحيح السلوك فوراً، والقيام بالأنشطة، والممارسات الجادة لتكوين الخبرات التعليمية المتوقعة من عملية التدريب.

وتطرح في هذا الصدد مجموعة تساؤلات معبرة عن فاعلية التدريب في سلوك المتعلمين.

هل ينبغي في نظر المشرع التربوي الإسلامي أن يتم التدريب موزعاً أو مركزاً؟ هل يقوم على تكرار مادة التعلم بفهم أو بدونه؟ وهل مادة التدريب ذات معنى وقائمة على التفكر والاستبصار أم أنّها تخلو منه؟

هل التدريب مستمر أم متقطع؟ هل التدريب على درجة عالية من الكفاءة والجودة أو بخلاف ذلك؟ هل يخلو التدريب من الإثابة أو تقترن به؟ هل ينمي هذا التدريب قدرات عقلية فينا دنيا أو عليا؟ هل يوفر التدريب الوقت اللازم لإتقان الخبرة؟ هل يرتكز التدريب على خبرة مدرب كفء وبصير؟ هل وفق المدرب في اختيار مكان التدريب؟ هل نجح في تحديد جيد لنوع مادة التدريب وكميتها وملاءمتها لإمكانيات المتعلم؟ هل تضمن التدريب مشاركة فعالة للمتعلم في مواقف التدريب؟

كل هذه النقاط أو غيرها تؤثر على فعالية التدريب في إحداث التعلم وتكوين خبراته لدى الأفراد أو إعاقته وتعطيله.

إن كفاءة التدريب وجودته كما يريدها المشرع الإسلامي تبدو في التزام المربي المسلم بفهم صحيح لخصائص المتدرب وطبيعة مادة التدريب نفسها، ونجاحه في مطابقة طبيعة المادة وطبيعة المتعلم على نحو يؤدي إلى تدريب فعلي للفرد على المهارات المرغوبة، وحينئذ يكون التدريب الجيد إجابة وافية عن كل التساؤلات التي أثرناها، لأن برنامج التدريب استفاد من الشروط والعوامل الميسرة للتعلم لتحقيق الأهداف كاملة.

والتعلم كسلوك إنساني ناتج عن خبرة أو ممارسة أو تدريب مسبق، ومعنى ذلك أنّ خبرة «المدرب» هي التي تسهم في تكوين عادات التعلم ومهاراته المطلوبة، فالتدريب موجه بخبرة المدرب، وتستجيب في الوقت نفسه سيكولوجية المتدرب لهذه الخبرة، مما يؤدي إلى تكوين خبرة منظمة ومتقنة بتأثير خبرة سابقة فعالة بكفاءة في الموقف التعليمي، فقد ورد في عدد من نصوص التشريع التربوي الإسلامي أن:

«الأمور بالتجربة والأعمال بالخبرة»[١].

وأن: «التجارب علم مستفاد»[٢] أو «علم مستأنف»[٣].

وهناك مبدأ أصيل في نظام التربية الإسلامي جعله المشرع الإسلامي مسؤولية وتكليفاً عبادياً وأمانة يتقيد بها الإنسان المسلم، وهذا المبدأ العام المعبر عن حرص المشرع على «التدريب الجيد» هو مبدأ الإتقان الذي نجده واضحاً في أدبيات التربية الإسلامية، وهو مبدأ أصيل ليس معنياً به طرف دون آخر في الموقف التعليمي، فكل إنسان مسؤول عنه، وقد ذكرنا مراراً عدداً من النصوص الدالة على أصالة مبدأ الإتقان في صميم التشريع التربوي الإسلامي.

وفي ضوء عناية المشرع التربوي الإسلامي بمبدأ الإتقان ندرك مقدار اهتمامه بكفاءة التدريب وجودته، ودوره الفاعل في عمليات التعليم، يقول الإمام الحسن عليه السلام:

«علّم الناس علمك [التعليم]، وتعلم علم غيرك [التعلّم] تكون قد أتقنت علمك [مبدأ الإتقان] وعلمت ما لم تعلم [إتقان أو تعلم خبرة جديدة]».

ينطوي النص على الأمور التالية:

١) وجود «التدريب» عبّر عنها النص بكلمتي «علّم، وتعلّم» وهذا ما يسمى اليوم «بالعملية التعليمية ـ التعلمية».

٢) تدعيم «خبرة» علمية عند المعلم إلى مستوى الاتقان.

٣) تعليم خبرة جديدة.

---

(١) ميزان الحكمة ج٢ ص٢٤.

(٢) غرر الحكم ودرر الكلم / ج١ ص ٥٠

(٣) بحار الأنوار / ج ٧٨ ص ١٢٨

شروط التدريب الجيد:

قلنا إن تكوين الخبرة وتعلمها مرتبطة في نظر المشرع الإسلامي بجودة التدريب وكفاءته، وقد هيأ المشرع للمربي المسلم بعض الشروط والمبادئ التي تنتظم عليها عملية التدريب، وسنمر على هذه الشروط بإيجاز، رغم أننا ناقشنا بعضها بشيء من التفصيل في مواقع أخرى من دراستنا، ومن هذه الشروط:

١ ـ البدء بالتدريب في الوقت المحدد:

وقد ناقشناه سابقاً عند حديثنا عن العوامل المؤثرة في عملية التعلم في الفصل الرابع، ولا حاجة لنا في الإعادة والتكرار.

٢ ـ البدء بحركة تعلم صحيحة:

يحاول المعلم أو المدرب أن يبدأ في أول خطوة تدريب بحركة تعليم صحيحة كي يضمن تعليماً متقناً وكي يتجنب المتاعب الناجمة عن أخطاء السلوك التي قد يصعب فيما بعد محوها وإزالتها.

فمتى حدثت استجابة خاطئة في الأداء ـ وهذا متوقع دائماً في كل تعلم ـ تدخل المربي أو المدرب لتصحيحها منذ البداية قبل أنْ يثبت الخطأ ويستعصي على التعديل فيما بعد، ولهذا السبب يتشدد المشرع في التأكيد على مرونة المدرب والمتدرب معاً في الانفتاح على بعضها، ومرونتهما، وتعاونهما لتمييز الصائب والخاطئ في كل مواقف التدريب، فقد نص قول: «من استقبل وجوه الآراء عرف مواقع الخطأ»[١].

ومن خلال عملية «الاستقبال» يتعرف المتدرب على خطئه فيحاول جاهداً تكوين استجابة ناجحة، وحذف السلوك الخاطئ الصادر عنه، وبالتالي يكون بدء التدريب بالحركات الصحيحة ضرورة تربوية لإتقان الأداء بدون أخطاء ما أمكن، وأكدت بعض النصوص على «التأني» في الفعل سواء تعليمياً كان أو غير تعليمي.

---

(١) تحف العقول ص١١٩، نهج البلاغة / ج٤ ص ٤٢.

من تأنى أصاب أو كاد، ومن عجل أخطأ أو كاد»[١] وندد المشرع بالعجلة وتأثيرها السلبي على عملية التدريب، قال نص: «العجل يوجب العثار»[٢].

فالنص الأول منهما ربط بين «التأني» وتكوين خبرة صحيحة، لأن من طبيعة التأني أن يبدأ المتدرب بحركة صحيحة، ثم تتراكم الحركات الصحيحة، فيتم تكوين خبرة متقنة، وأشار هذا النص أيضاً إلى عكس ذلك حيث ربط بين العجلة والخطأ، وهذا ما أكده النص الثاني أيضاً.

٣ ـ المشاركة الفعلية في الموقف:

ونقصد به عنصر الممارسة في عملية التعليم والتدريب، وسبق لنا الإشارة إلى هذا الشرط في أكثر من موقع من بحثنا، ويمكن للقارئ الكريم مراجعة الفصل الثاني.

٤ ـ تكرار التعلم والمداومة عليه:

يتطلب التدريب أحياناً تكراراً للسلوك ليتم تكوين الخبرة وإتقانها فالتكرار يسهل على المتعلم الاستجابة الناجحة بتقليل الأخطاء وتلقائية الأداء وسهولته، وقصر «الزمن».

المداومة على «التدريب» تأكيد عملي لتكرار التعلم، وهي مداومة تنتهي بنمو الخبرة المربية وتكوينها، وتأصيلها في سلوك الذات.

قال النص: «لا يحرز العمل إلا من يطيل درسه»[٣].

وفي نص آخر: «من أكثر مدارسة العلم لم ينس ما علم واستفاد ما لم يعلم»[٤].

ويقول حديث: «طول التجارب يزيد من العقل»[٥].

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص٧٢.
(٢) ميزان الحكمة ج٦ ص٧٣.
(٣) ميزان الحكمة ج٣ ص٢٣٥.
(٤) المصدر السابق ج٣ ص٢٣٥.
(٥) بحار الأنوار / ج ٧٨ ص ١٢٨، ميزان الحكمة / ج٣ ص ٢٣٥

٥ ـ تصميم العمل بالتفكير المسبق:

ومضمون هذا الشرط أن يفكر الإنسان في خطة التدريب التي ينوي تطبيقها قبل البدء بعملية التدريب، فالفكر يرسم البرنامج الذي تنتظم عليه هذه العملية، ويحدّد مراحل الخطة وأساليبها وعوامل نجاحها أو معوقاتها، ونوع الخبرات المراد تحقيقها في سلوك المتدربين.

ونص المشرع على أهمية التفكير قبل البدء بالتدريب الفعلي على خبرات تعليمية معينة أو في مجالات أخرى، يقول أحد النصوص:

«إذ قدمت الفكر في جميع أفعالك حسنت عواقبك»[١].

تضمن النص السابق علاقة شرطية بين الشرط والجزاء، ويتمثل الشرط الأول في عملية تصميم العمل بالتفكير المنظم، وتمثل الجزاء أو النتيجة «بالعاقبة الحسنى» التي يثمرها التفكير في الأمور قبل البدء بها.

وهذه العلاقة منطقية، فإذا وفر المدرب «الشرط» كمقدمة عقلية أولى ترتب عنها بالتأكيد نتيجة «سليمة»، وهذا الانسجام بين المقدمة والنتيجة هو سر الجمال في هذا العلاقة.

٦ ـ تصحيح السلوك فوراً [مبدأ التغذية الراجعة]:

قال النص النبوي الشريف: «فكر المرء مرآة تريه حسن عمله من قبحه»[٢] يشير هذا النص إلى ضرورة معرفة المتدرب المباشرة لنتائج التدريب ونتائج عمله.

يمكن للمتدرب أنْ يقع في أخطاء خلال عملية تعلمه للخبرات المحددة، وهنا يتدخل المتدرب باعتباره صاحب خبرة مؤهلة ومتقنة لتصحيح سلوك

---

(١) ميزان الحكمة ج٧ ص٥٣٨.
(٢) ميزان الحكمة ج٧ ص٥٤٢.

المتدرب فور صدور الخطأ عنه، وإرشاده إلى الاستجابات الناجحة، وبالتالي يكون المعلم موجهاً للمتعلم، ومرشداً لسلوكه في أثناء التدريب على الخبرة، وقد أسمى علم النفس التربوي هذه العملية بمبدأ «التغذية» أو «معرفة المتعلم لنتائج عمله».

٧ ـ الوقت الكافي للتدريب:

يحتاج الكائن الآدمي في تكوين خبرة تعليمية إلى وقت محدد، وينبغي على المدرب مراعاة عنصر الوقت وكفايته حتى ينجح المتدرب في الوصول إلى مستوى نهائي لإتقان الخبرة، وسبق لنا في موقع سابق من كتابنا هذا مناقشة تحديد أثر عنصر الزمن فيما أسماه علماء التعلم الاتقاني بـ «فرصة التعلم».

والمشرع يلفت نظر المربي المسلم إلى إتاحة «فرصة تعلم» كافية من حيث توفير وقت مناسب وكافٍ لتعلم الخبرة، فقد ورد في أحد نصوص المشرع قوله: «طول التجارب زيادة في العقل»[١].

وتفيد كلمتي «طول التجارب» إلى كفاية الزمن ـ كعنصر موضوعي ـ ليتمكن المتعلم من إتقان التعلم، لأنّ للتجارب أو التدريبات أثر كبير في تنمية الذكاء وصقل المهارات والقدرات العقلية وغير العقلية التي تتطلبها عملية التعلم.

٨ ـ التفكر في إتقان الحركة الجديدة وعدم الانشغال السلبي بالحركة الفائتة:

يرتكز التدريب كسلوك تعليمي منظم على أساس الانتباه إلى الصحيح والخاطئ في استجاب المتدرب، فكما جاء في نص: «ثمرة الوعظ. . الانتباه» ويراد منه معرفة الصح والخطأ بالتركيز والانتباه إلى مادة الوعظ التعليمية التي تؤدي تربوياً دور التغذية الراجعة الموجهة لسلوك المتعلمين أو المتدربين.

إنَّ فاعلية «الوعظ» تنبيه المتدرب أو المتعلم إلى ما هو صحيح في سلوكه

(١) المرجع ذاته ج٣ ص٢٣٤.

أو ما هو خاطئ، ولكن بعد عملية «التنبيه» يشدد المشرع التربوي الإسلامي على مسألة أخرى تستكمل عملية تعلم الخبرات وتساعد على إنجاح التدريب في تحقيق أهدافه، وهذه المسألة هي ضرورة حرص المتدرب على التفكر في إتقان الحركة الجديدة، وعدم الانشغال بالمحاولة الخاطئة السابقة إلا بمقدار تصحيحها، وبمقدار الاستفادة من «الخطأ» في تعلم استجابة صحيحة وناجحة، قال النص: «لا تشعر قلبك الهم على ما فات، فتشغلك عن الاستعداد لما هو آت»(١).

ومعناه أنّ التركيز على ما فات بطريقة سلبية ومريضة إنّما هو حركة معوقة لما هو «آت» إذا كان التركيز يعجز الفرد عن تجاوز الأخطاء ويحجز عقله عن التفكير الإيجابي في المستقبل وصنع أحداثه بروح حيوية ومنتجة.

ولهذا فإنّ المشرع التربوي الإسلامي يستهدف تربية «العقل» الإنساني على تجاوز الخطأ وعدم التركيز عليه بصورة مريضة من خلال اجترار «الهم» و«الحزن» و«الندم» فينشغل القلب بالخطأ وما يترتب عليه من مشاعر استياء دون العمل الجاد على تخطيه، وبالتالي يتوقف عقل الإنسان عن التفكير بما هو آت الذي يفترض أنْ يكون سلوكاً يصحح «الخطأ» من جهة، ويدفع المتدرب نحو البدء في تعلم حركة جديدة صحيحة، مما يجعل عملية التدريب تسير في مسارها الصحيح.

٩ ـ الربط بين الخبرة السابقة واللاحقة [الجديدة]:

يمكن للمتدرب وفقاً لتوصيات النص الإسلامي أن يتأمل في خبرته السابقة لاستثمارها في تعلم خبرة جديدة، فتعلم الخبرات بوجه عام منتظم على أساس مبدأ انتقال أثر التدريب من خبرة سابقة إلى خبرة لاحقة، فالمعرفة تراكمية مستمرة، ولهذا فإن النص الإسلامي يشدد على الدلالة التربوية لعملية التأمل

(١) ميزان الحكمة ج٢ ص٣٩٧، وكتاب غرر الحكم ودرر الكلم / ج٢ ص ٢٨٩.

والتفكير في الخبرة السابقة التي تعلمها الفرد، لما لها من أثر إيجابي في تعلم خبرة جديدة مماثلة أو بينهما عناصر مشتركة ومتداخلة.

وقد أوضح نص صريح هذا الترابط، وهذا الانتقال لأثر «التعلم السابق» إلى التعلم اللاحق، قال أحد هذه النصوص:

«من أكثر الفكر فيما تعلم أتقن علمه، وفهم ما لم يكن يفهم»[1].

«علم الناس علمك، وتعلم علم غيرك تكون قد أتقنت علمك، وعلمت ما لم تكن تعلم».

هذا «الربط» يبين ضرورة أن تكون حركة التعلم الأولى صحيحة، ومتقنة لأن صحة الحركة الثانية متوقف عليها، ولأن أثر الخبرة السابقة ينتقل إلى الخبرة اللاحقة، وهكذا يفيد التعلم السابق في تعلم ما هو جديد إذا كان بينهما عنصر تماثل أو تداخل.

١٠ ـ طريقة التدريب:

ناقشنا هذه المسألة من قبل، ولا يسعنا اعادة ما ذكرناه.

١١ ـ فهم مادة التدريب:

وردت في النصوص تأكيدات المشرع على أهمية فهم مادة التدريب، ودعت هذه النصوص إلى توفر المعنى في مادة «التعلم» وضرورة فهم المتدرب لهذا المحتوى، لأن تكرار الفعل في مواقف التعلم بدون توفر هذا الشرط قد لا يؤدي إلى تكوين خبرة تعلم أو يؤدي إلى تكوين خبرة ضعيفة يمكن أن تتلاشى تدريجياً وبخاصة إذا ضعف عنصر الاستفادة منها، كأن تحفظ «قصيدة شعر» بلا فهم لمعناها، مما يعرضها للنسيان بسرعة.

(١) المصدر السابق ج٧ ص٥٤١.

تقول النصوص المؤكدة على هذا المعنى:

«فضل فكر وتفهم أنجع من فضل تكرار ودراسة»[١].

«من أكثر الفكر فيما تعلم أتقن علمه».

١٢ ـ تدريب موزع:

هذا «الشرط» مبدأ تربوي اعتمده المربي أو المدرب المسلم في تكوين استجابات تعليمية ناجحة، ومضمون هذا المبدأ أن تتخلل عملية تدريب الأفراد على المهارات والخبرات فترات راحة للترويح عن النفس وإزالة أية آثار سلبية للكآبة والتعب والإجهاد النفسي، مما يؤدي ذلك إلى تنشيط دائم لدافعية التعلم لدى المتدرب وتقوية «تعلمه» وتثبيته، قد ناقشنا هذا المبدأ بتفصيل في مكان سابق، وذلك في الفصل السادس الذي تحدثنا فيه عن «المبادئ التربوية الإسلامية في مجال التعلم والتعليم».

١٣ ـ تنويع مثيرات التدريب:

يدعو المشرع الإسلامي أيضاً إلى تنويع مثيرات التدريب كالأنشطة والأساليب والمثيرات التعليمية طالما تؤدي في نهاية الأمر إلى تكوين الخبرة المرغوبة، لهذا يرفض المشرع أن يسلك المدرب في خلال عملية التدريب استجابات تدريبية رتيبة تؤدي إلى ملل المتعلم ونفوره من التدريب بأكمله.

ومن هنا يمكن القول بأن المشرع يطالب المربين بتنويع أساليب التدريب لإثارة الحيوية والنشاط فيه، وإثارة عنصر التشويق لدى المتدرب سواء باستخدام أسئلة متنوعة أو بممارسة تدريبات جماعية كالمناظرات والمناقشات والتدرب على فن الخطابة والتمثيل وإعادة الأدوار، والمشاركة الفعالة في المواقف، والمشاركة المباشرة في حل المشكلات، والتدريب على التمييز بين المثيرات كما وجدنا

---

(١) ميزان الحكمة ج٧ ص٥٤١.

ذلك في توصية الإمام الصادق عليه السلام عن تدريب الطفل على التمييز بين يمينه وشماله[١]، وتنويع خبرات التدريب من حركية إلى عقلية إلى غيرهما.

١٤ ـ تقويم نتائج التدريب:

يخضع تعليم الخبرة للتقويم، فقد حث النص التربوي الإسلامي على تقويم نتائج الجهد ومعرفة المحصلة النهائية لعملية التدريب، قال النص:

«ثمرة التجربة حسن الاختبار»[٢].

و«التجربة تثمر الاعتبار»[٣].

إن تجربة «التدريب» قد يأتيها النقد المباشر من الأطراف المشاركة فيها، وقد يأتيها من بعيد رأي نقاد آخرين، ومن هنا يقول نص: «أتقن العمل ـ وهو نداء للجميع ـ فإن الناقد بصير».

وعملية تقويم البرنامج التدريبي خطوة في حد ذاتها إلى الإتقان، لهذا نرى في ضوء ما سبق الإشارة إليه أنَّ عملية التقويم تتجه في ثلاثة مسارات أساسية لا تنفصل عن بعضها وهي:

ـ تقويم مباشرة لنتائج تدريب «المتعلم» من خلال تطبيق مبدأ التغذية الراجعة لتصحيح فوري للسلوك، وتمييز الحركات الصحيحة عن الحركات الخاطئة أمام المتدرب، فيعمل على تعزيز «الأولى» وتدعيمها، ويعمل في الوقت ذاته على إزالة الحركات الخاطئة بهدف تعلم متقن للخبرة المطلوبة.

ب ـ وتقويم آخر نهائي للتأكد من وصول المتدرب إلى المستوى المطلوب من إتقان الخبرة.

---

(١) مكارم الأخلاق ص٢٢٢.
(٢) ميزان الحكمة ج٢ ص٢٥.
(٣) المصدر السابق ج٢ ص٢٥.

ـ والتقويم الأخير تراكمي، يضاف فيه تقويم على آخر حتى التأكد من إتقان آخر مستويات الإتقان. ولعل هذين النصين يشيران إلى التقويم التراكمي الذي ينتهي بالوصول إلى المستوى المطلوب من عملية التعلم، والتدريب.

ـ يقول النص: «لا تقدمن على أمر حتى تخبره»[(١)].

ـ ويقول نص آخر: «من حفظ التجارب أصابت أفعاله»[(٢)].

ـ ثم متابعة نهائية لمعرفة قدرة المتدرب على الإفادة من الخبرة السابقة التي تعلمها واستخدامها من مواقف عملية وتطبيقية، وتقويم مدى ما يحققه الفرد ـ بعد تدربه ـ من نجاح في تطبيق خبراته النظرية إلى واقع ميداني.

---

(١) ميزان الحكمة ج٢ ص٢٤ ـ ٢٥ وكذلك غرر الحكم ودرر الكلم / ج٢ ص٣١٩.
(٢) ميزان الحكمة / ج٢ ص ٢٥.

الفصل السادس

المبادىء التربوية الإسلامية
في مجال التعليم

بعد أن عبَرنا خلال جولتنا السابقة مدخل البحث وأجزاء أساسيَّة منه، وتوغلنا في عمقه نحاول الآن التوقف عند محطة رئيسيَّة من البحث وهي المبادئ التربوية التي اعتمدها المشرع الإسلامي في توجيه عمليتي التعلم والتعليم.

لقد تضمنت النظرية التربوية الإسلاميَّة مبادئ تربوية لها أهميتها في تنظيم عملية التعلم والتعليم وضبطها، وجعل من هذه المبادئ مفتاحاً يهيئ فرصة النجاح للسياسة التعليمية التي يدعو لها المشرع الإسلامي دائماً. وقد تنوعت هذه المبادئ، وأصبح لكل واحد منهما أهميَّته التي تناسب موقعه وحجم تأثيره في عمليات التعلم والتعليم على ضوء النظرية التربوية العبادية، وسوف نترك القارئ الكريم مع هذه المبادئ.

أولاً: تكوين الاتجاه قبل الفهم:

يتحدث علماء النفس التعليمي والتربوي عن أهميَّة تكوين اتجاه إيجابي نحو قضية ما أو موضوع معين قبل البدء بعملية تلقي المعلومات أو تعلم السلوك، فالتهيؤ الذهني والنفسي لدى المتعلم إزاء موضوع التعلم يمثل خطوة ضرورية كي تؤتي هذه العملية ثمارها الطيبة، لأنَّ المتعلم حين يتهيأ نفسياً وذهنياً للتعلم يكون مستعداً لتقبل البرهنة والإقناع، ويكون تعلمه أسهل وأثبت.

إنَّ الطالب الذي يتوقع ـ مثلاً ـ ورود موضوع معين في الامتحان النهائي يكون استرجاعه له أسهل بكثير من موضوعات أخرى لا يتوقع ورودها، لذلك يساعده هذا التهيؤ الذهني ـ والنفسي الإيجابي المسبق على مراجعتها، وتفهمها على فترات حتى تستقر وتثبت، وتسخر في خدمة الإنسان.

ودائماً يتفاوت مستوى التعليم عند الأفراد على أساس تفاوت مستويات تهيؤهم النفسي والذهني، بل إنَّ الفروق الفردية في الانتباه والإدراك الحسي يعود أحياناً إلى اختلاف اتجاهات الأفراد نحو التعلم، فمنهم من يركز انتباهه شوقاً إليه ورغبة فيه ومنهم من ينفر منه ويتراخى عنه.

والقرآن الكريم يحث الإنسان على التعلم المستمر، كي ينفذ ما تعلمه في دائرة حياته الشخصيَّة أو دائرة علاقاته مع الله سبحانه وتعالى، ومع الآخرين، ولكن التعلم وبناء المهارات والقدرات ـ عقلية وغير عقلية ـ تحتاج أولاً إلى تهيؤ نفسي إيجابي مسبق، ولن يتم التعلم ما لم يتم تكوين الاتجاه الباعث عليه، لذلك يبدأ القرآن الكريم أولاً بإثارة الانتباه، وتحريك الوجدان وتفاعل سيكولوجيَّة الفرد مع النص، فإذا حدث التفاعل في صورة تهيؤ نفسي تم التعلم والتحمت معه.

والنص القرآني كما نلحظ، يجعل التعلم مشروطاً بالتهيؤ، ويجعل الوجدان البشري متحركاً مع المضمون التربوي الذي انطوى عليه، فهذا التحرك المستمر بين النص والوجدان هو مقدمة لحدوث كل تعلم متوقع، بل إنَّ مقدار إتقان ما نتعلمه يرتبط كثيراً بمقدار قوة التهيؤ النفسي ونوعيته.

لاحظ النص القرآني الذي يؤكد أنَّ تعلم القرآن يبدأ بتكوين اتجاه نفسي وذهني وهو بحسن الاستماع إليه، ﴿وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُوا۟ لَهُۥ وَأَنصِتُوا۟ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾[(١)] ولفظة فاستمعوا تشير إلى حسن الاستماع، وهي بلا شك تنطوي على تهيؤ نفسي وذهني إيجابي نحو القرآن ليتم تعلم نصوصه وتفهم مضامين آياته الشريفة.

ويبدو أنَّ النص الإسلامي في مسألة استماع القرآن يفرق بين السمع كإحساس، وبين الاستماع كعمليَّة مشتركة تجمع بين الإحساس والإدراك معاً، فلا

---

(١) سورة الأعراف، الآية: ٢٠٤.

يكفي في نظر المشرع الإسلامي أن ينبه مثير صوتي معين حاسة السمع لدى الإنسان، وينتج عن ذلك أثر نفسي، ولذلك لابد أنْ يتفاعل المستمع مع المثير الصوتي، ويتفهمه، ويعطيه معنى عقلياً، وينظمه في إطار الخبرة والمجال الإدراكي الذي يعيشه.

إنَّ الإحساس «بالكلمة المسموعة» لا يكفي لحدوث التعلم، ويجب أن يتبع ذلك إدراك وفهم واستيعاب للمثير الصوتي المتمثل في الكلمة المسموعة، وحسن الاستماع الذي يطالب به النص الإسلامي ليس مجرد إحساس ينبه عصب السمع فيؤدي إلى تهيؤ نفسي يسبق التعلم، بل هو أيضاً قدرة عقلية تستكمل التهيؤ فيتم التعلم.. تعلم المضمون التربوي للنص، وهو تعلم تجتمع فيه ـ مع التهيؤ ـ قدرات عقلية كالتذكر والفهم والملاحظة والتحليل والتعليل، والنقد، والاستنتاج، وما ينطبق على التهيؤ النفسي والذهني بالكلمة المسموعة ينطبق على التهيؤ النفسي والذهني بمثيرات حسيَّة غير مسموعة كرؤية مثير، فتتولد عنه استجابة مناسبة لهذا المثير.

ومن ناحية أخرى تؤكد النصوص القرآنية الكثيرة أنَّ كثيراً من الأمم غالباً ما تفشل في تعلم العقائد والمواعظ والقيم، والضوابط التربوية والاجتماعية، لأنَّها تستهزئ بالرسل وتنفر من تعاليمهم وتقفل بصائرها بصورة استكباريَّة مريضة كما يصور ذلك قوله تعالى: ﴿وَمَا يَأْتِيهِم مِّن رَّسُولٍ إِلَّا كَانُوا بِهِۦ يَسْتَهْزِءُونَ ﴿١١﴾ كَذَٰلِكَ نَسْلُكُهُۥ فِى قُلُوبِ ٱلْمُجْرِمِينَ ﴿١٢﴾ لَا يُؤْمِنُونَ بِهِۦ ۖ وَقَدْ خَلَتْ سُنَّةُ ٱلْأَوَّلِينَ ﴿١٣﴾ وَلَوْ فَتَحْنَا عَلَيْهِم بَابًا مِّنَ ٱلسَّمَآءِ فَظَلُّوا فِيهِ يَعْرُجُونَ ﴿١٤﴾ لَقَالُوٓا إِنَّمَا سُكِّرَتْ أَبْصَٰرُنَا﴾[(١)].

وقد صور القرآن هذه الحالة في آيات عديدة منها ما جاء في سورة الأنبياء رقم ٤٥، وفي سورة الأعراف وأرقام الآيات ١٠٠، ١٧٩، ١٩٨، وفي سورة الأنفال آية ٢٣، وفي سورة الأنعام آية ٢٥، وسورة يونس آية ٤٢، وسورة النمل

---

(١) سورة الحجر، الآيات: ١١ ـ ١٥.

آية ٨٠، وسورة فاطر آية ٢٣، وسورة الملك آية ١٠، وسورة النساء آية ١٤٠، وآيات أخرى.

إنَّ المشركين الكفار كانوا يسمعون النص القرآني ولكن لا يستمعون إليه، وبعبارة أخرى إنَّهم يحسون بألفاظه ويتذوقون حلاوتها الأدبية، غير أنَّهم لا يعملون على فهم واستيعاب معانيه فالإحساس بلا إدراك لا يجدي في حدوث التعلم، وبالتأكيد فإنَّ عدم تكوين اتجاه إيجابي إزاء النص القرآني يعوق فهمهم واستيعابهم لمضمونه التربوي، فيؤثر بالتالي على أفكارهم وممارساتهم ومشاعرهم الوجدانية.

لذلك لم يتعلموا قيم العقيدة الجديدة، ولم يحدث تعديل في سلوكهم تجاه قيمهم الجاهليَّة، وتجاه الفهم الذي يرجو النص القرآني تحققه في واقع الإنسان، لأنَّ سمعهم ليس استماعاً مما أدى إلى فشل هؤلاء المشركين في إحداث التعلم الجديد المتوقع الذي يرجوه القرآن، وكما يقول أحد الباحثين التربويين المسلمين: «إنَّ النظر الذي لا يترتب على رؤيته أثر مستقبلي لهو شبيه بالعمى.. والسماع الذي لا ينتج له أثر.. هو شبيه بالصمم.. والتفكير الذي لا يفرز فهماً وفكراً لهما آثار مستقبلية، هو قرين البله والغباء»[١].

لهذا يقول القرآن الكريم في وصف هؤلاء: ﴿لَهُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَّا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ ءَاذَانٌ لَّا يَسْمَعُونَ بِهَآ أُوْلَٰٓئِكَ كَٱلْأَنْعَٰمِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْغَٰفِلُونَ﴾[٢].

وهكذا تؤثر حالة الاستعداد النفسي والعقلي على استجابات الأفراد تجاه التعلم ومواقفه.

---

(١) د. ماجد عرسان / مقومات الشخصية الإسلامية أو العمل الصالح ص ٨٩، كتاب «أهداف التربية الإسلامية» للمؤلف / ص ٨٨.

(٢) سورة الأعراف، الآية: ١٧٩.

وهناك نموذج آخر هو الحروف المقطعة.

ومع أنَّه تبذل اجتهادات لفهم دلالات هذه الحروف، إلاَّ أنَّها قد تكون ـ والله أعلم ـ إحدى وسائل الإثارة القرآنيَّة للوجدان الإنساني وتحريكه في اتجاه النص القرآني، وإحدى سبل التهيئة النفسيَّة للأذهان لتلقي المضمون الذي تنطوي عليه الآيات القرآنية، فهذه الحروف المقطعة تكون عادة في مدخل كل سورة، وهي غريبة عن سمع الإنسان العربي وذهنيته لذلك تثير الوجدان وتشد الانتباه قبل البدء بعرض مضمون النص القرآني.

وتأمل أيضاً هذا النص: «إن أسمع الأسماع ما وعى التذكير وقَبِلَه»[١] وفي نص آخر «ما انتفع به»[٢] وتشير كلمة «قَبِلَهُ» إلى التهيؤ والتعلم معاً، فهناك موعظة وتذكير يجب تعلمها ولكن تعلم الموعظة مقترن بقبولها، وحسن الاستماع إليها، وهذا يتطلب انتباهاً وتهيؤاً نفسياً مسبقاً.

ويهمنا في النصين الكلمات التي تشكل عناصر الموقف التعليمي وهي (وعي ـ التذكير ـ وقَبِلَه ـ انتفع به):

١ ـ وعى (وتشير إلى صيغة إيجابيَّة نحو مادة التعلم وهي صيغة تحدد تهيؤ النفس واستعداد الذهن لتلقي المعرفة والخبرة التعليمية).

٢ ـ التذكير (وهي مادة التعلم أو الخبرة الحسيَّة المتعلمة بالمران والتدريب، وليس معناها قدرة عقلية دنيا بلغة علم النفس.

٣ ـ وقَبِلَه (وتعني حدوث قناعة داخليَّة لدى الفرد بمادة التعلم، وحدوث تعلم الخبرة التعليمية وقبولها بالحجة والبرهنة والإقناع)، وقد يتم التذكير في صيغة قصة أو بموعظة أخلاقية أو عقلية أو من خلال تفاعل حواري، وهكذا.

---

(١) تحف العقول ص ١٧٠.
(٢) ميزان الحكمة / ج٤ ص ٤٥١.

٤ ـ وانتفع به (فهو تحقق الهدف التعليمي) المرجو وتسخير الخبرة التعليمية في خدمة الإنسان، فبعد تعلم الخبرة وهضمها، وإتقانها، يتمثلها الفرد في مواقف عملية تنسجم فيها أجزاء الذات في اتجاه واحد يخلو من التناقض، وذلك كله مقدمة للانتقال من مرحلة الإتقان إلى مرحلة الإبداع الذي سوف يتسع مداه وينضج من خلال تسخير الإنسان لقدراته العقلية.

كما يشير النص إلى مسألة «تفاوت الأسماع» واختلاف الأفراد في انتباههم، وتهيؤهم النفسي والذهني.. أي الفارقية الوجدانية والعقلية إن صحّ التعبير.

إذن حدد النصان على صغرهما عناصر هامة في عملية التعلم هي (إثارة الدافعيَّة وتنشيطها، والبدء بتكوين الاتجاه قبل الفهم، وبذل نشاط تعليمي، وإتقان مادة التعلم، وتحقيق الهدف التعلمي المرجو، وتوظيف التعلم في حركة الحياة وتعمير الذات والمجتمع).

وخلاصة القول أنَّ تكوين الاتجاه النفسي قبل الفهم ضرورة لا لتعلم العقيدة فحسب، وإنَّما لتعلم كل نوع من أنواع التعلم في مجالات الحياة الأخرى كالطب والهندسة، وتعلم اللغات والآداب، وفنون الصناعات والمهن، فجميع النصوص التي وردت بشأن تشجيع المتعلم على تعلم أنواع التعلم إنَّما هي تبسط في نفسيته تهيؤاً لتقبلها، والتفاعل معها على نحو إيجابي لإتقانها.

وفي نهاية هذه المقالة[١] نذكر العاملين في المؤسسة التربوية وبخاصة في البيئة المدرسية بأهمية البدء بتهيئة النفوس والأذهان في أي موقف تعليمي ليتم فيه تفاعل جيد يؤدي إلى تكوين خبرة مربية هادفة.

فابتسامة معبرة أو نكتة هادفة يسردها المعلم أو يسمح بها من طرف آخر أو قصة مسلية تدخل البهجة على قلوب تلاميذه، أو كلمة شكر يبدأ بها درسه، أو

---

(١) نشرنا هذه المقالة في العدد الثاني من مجلة «قضايا تربوية» الصادرة عن مدرسة الرفاع الشرقي الثانوية، سنة ١٩٩٣م.

موقف معبر عن حسن معاشرته الاجتماعية لهم، يمكن أن يساعد على تكوين اتجاه إيجابي نحو موضوع التعلم لدى تلاميذه ويساعد على استمراريته.

ويتطلب تحقيق هذا المبدأ التربوي وعياً من المعلم برفع الضغط عن تلاميذه وتأكيد شعورهم بالحرية واحترام الذات والسماح بالرأي الآخر خلال عملية التفاعل التعليمي بين المعلم وتلاميذه.

لقد نجح قسم من المعلمين في تطبيق هذا المبدأ، وما يزال الأمل معقوداً على القسم الآخر منهم للاتجاه نحو الطريق الصحيح، وهو أمل يمكن تحقيقه كلما نمت خبراتهم وزادت، وحدث تعديل إيجابي في اتجاهاتهم نحو التعليم.

ثانياً: مبدأ الفروق الفردية:

أشار النص الإسلامي في أكثر من موضوع مرّ علينا في سياق البحث إلى مسألة الفارقيَّة بين الأفراد في ألوانهم، وطباعهم، وأخلاقهم، وألسنتهم، واستعداداتهم الانفعالية، وقدراتهم العقلية، وقد وضع القرآن والسنة هذا المبدأ كقاعدة تربوية أساسيَّة أخذ بها المربون المسلمون في مختلف عصورهم، وهذه القاعدة مهمة للمسلم المعاصر وهو يحاول اليوم صياغة نظريَّة إسلاميَّة في ميدان التربية والتعليم.

وأدَّى اهتمامهم بهذه القاعدة التربوية إلى تطبيق ما يسمى اليوم بمبدأ تفريد التعليم، الذي انتشر استخدامه في بلاط الحكام وبعض مؤسسات العلم الإسلاميَّة.

ويلاحظ من نصوص التشريع الإسلامي أنَّ الفروق الفردية تبدو في مظهرين، أحدهما وجود فروق فردية بينية تكون بين فرد وآخر، حيث يختلف الأفراد فيما بينهم ضمن المرحلة الواحدة في الأداء، والتحصيل المعرفي، والفهم والمهارات العقلية الأخرى، واللغة، والطول والاستجابات المزاجيَّة الانفعاليَّة ومظاهر النمو اللغوي والاجتماعي والدافعي وغيره، ونجد ذلك في نصوص كثيرة.

قال تعالى:

﴿وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ﴾[(١)].

﴿وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ﴾[(٢)].

﴿وَٱخْتِلَٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ﴾[(٣)].

﴿وَفَوْقَ كُلِّ ذِى عِلْمٍ عَلِيمٌ﴾[(٤)].

«إنَّا معشر الأنبياء أُمرنا أن نكلم الناس على قدر عقولهم»[(٥)].

«كلموا الناس على قدر عقولهم»[(٦)].

وثمة نص آخر يوضح الفارقية بين الأفراد في الذكاء والفهم، والمهارة العقلية، والقدرة على التعلم، حيث جاء في وثيقة تربوية للإمام الصادق عليه السلام:

قال أحد أصحابه:

الرجل آتيه أكلمه ببعض كلامي فيعرفه كلَّه.

ومنهم: من آتيه فأكلمه بالكلام، فيستوفي كلامي كلَّه، ثم يرده عليَّ كما كلمته.

ومنهم: من آتيه فأكلمه فيقول: أعد عليَّ.

فقال عليه السلام: يا إسحاق أو ما تدري لم هذا؟

---

(١) سورة الأنعام، الآية: ١٦٥.
(٢) سورة الزخرف، الآية: ٣٢.
(٣) سورة الروم، الآية: ٢٢.
(٤) سورة يوسف، الآية: ٧٦.
(٥) تحف العقول ص٣٢.
(٦) منهاج المتعلم للغزالي ص٧٧.

قلت : لا.

قال عليه السلام : الذي تكلمه ببعض كلامك فيعرفه كلَّه، فذاك من عجنت نطفته بعقله (أي صاحب نطفة نظيفة لم تؤثر عليها انحرافات البيئة ولم تشوه الذكاء والمهارة العقلية للإنسان)[١].

وأمّا الذي تكلمه فيستوفي كلامك ثم يجيبك على كلامك، فذاك الذي ركب عقله في بطن أمه. (أي انتقص ذكاؤه بتأثير معوقات البيئة الاجتماعية والماديّة والثقافيّة) التي تؤثر على بيئة الرحم، وأمّا الذي تكلمه بالكلام فيقول : أعد عليّ، فذاك الذي ركب عقله فيه بعدما كبر[٢].

ففي هذا النص إيضاح لفارقيّة الذكاء والفهم والمهارات العقليّة بين الأفراد، وهي فارقيّة نجمت كما يرى النص عن تأثيرات وراثيّة وبيئية، فالله عزَّ وجلَّ خلق للإنسان عقلاً نظيفاً من كل المؤثرات السلبية ويزوده بذكاء نقي في أعلى مستوياته وفقاً لعدالة الله في توزيع النعم على العباد، ولكنَّ المؤثرات كالتدخين والانفعال الشديد وغيرهما والتي تطرأ على الجنين خلال فترة الحمل تؤدي إلى انخفاض درجة الذكاء، وبعد الولادة وبعد ترعرع الفرد ضمن بيئته الماديَّة والاجتماعيَّة والثقافيَّة والنفسيَّة والأخلاقيَّة قد يتأثر ذكاؤه ويقل مستواه ويضعف.

وهكذا نجد في النص ثلاثة مستويات للذكاء أحدهما نقاوة الذكاء لحظة الخلق، وإذا لم تؤثر معوقات وعوامل سلبية على هذه النقاوة، فإنَّ درجة ذكاء، وفهم الفرد تظل عاليَّة يستطيع أن يتعلم بسرعة ويتقن كل المهارات، والمعلومات والخبرات التي يتلقاها أثناء عملية التدريب.

والآخر يتأثر فيه مستوى الذكاء بالمؤثرات السلبية في بطن الأم، وينخفض

---

(١) ما بين القوسين هو تعليقنا على النص.

(٢) دراسات في علم النفس الإسلامي ج١ / ص ٣٤.

مستواه بالتالي عن مستواه في مرحلة الخلق، لذلك تضعف المهارات العقليَّة في نموها فيما بعد، بحيث «يجيبك عن كلامك» بعد أن تستوفي له كل الكلام.

والثالث هو أقل مستويات الذكاء بعد أن تتضاعف المعوقات المؤثرة سلبياً التي أفرزتها عوامل التخلف والتوترات والاحباطات النفسيَّة الناجمة عن عالم قلق مليء بالعدوان والتوجيه التربوي السيئ هو عالم المحيط البيئي.

ويمكن كذلك تعيين مثال آخر عن الفارقيَّة التي أشار إليها المشرع الإسلامي، حيث يتفاوت الأفراد في الوصول إلى سن البلوغ الجنسي وسرعته، ومعدلات نموه، ونجد هذه المسألة على نوعين أحدهما فارق في البلوغ الجنسي بين الجنسين، فما نعرفه من واقع حياتنا ونتائج الدراسات العلمية أنَّ البنات في كل مناطق العالم يبلغن من الناحيَّة الجسميَّة والجنسيَّة والفسيولوجيَّة قبل الذكور، وهذا يسبب مشكلات نفسيَّة للذكور والإناث معاً، فتوسط النضج الجنسي للإناث يتراوح بين سن التاسعة والثالثة عشرة، ولكن متوسط نضج الذكور من هذه الناحيَّة يقع بين سن الثالثة عشرة والسادسة عشرة تقريباً.

وثانيهما وجود فوارق بين الذكور في بدء سن البلوغ، فبعضهم يبلغ عند الثالثة عشرة والبعض الآخر عند الرابعة عشرة والبعض الثالث عند الخامسة عشرة، وكذلك نجد هذا المظهر من الفارقيَّة بين الإناث أيضاً. بعضهن يبلغن عند الحادية عشرة، وأخريات ني سن الثانية عشرة، وقسم منهن في سن الثالثة عشرة.

تقول بعض النصوص:

«إذا بلغ الغلام ثلاث عشرة سنة كتبت له الحسنة وكتبت له السيئة وعوقب».

«كم تجري الأحكام على الصبيان، قال عليه السلام: في ثلاث عشرة وأربع عشرة».

ـ «لا يخرج ـ الغلام ـ من اليتم حتى يبلغ خمس عشرة سنة أو يحتلم أو يشعر أو ينبت قبل ذلك»[١].

إذن الفارقية واضحة بين الجنسين في النضج الجنسي، وهي كذلك موجودة أيضاً بين الأفراد من جنس واحد سواء الذكور أو الإناث.

وبوجه عام يحدد المشرع الإسلامي من سن السابعة بداية لعمليَّة التعلم المنظم الموجه لكن في نصوص أخرى يعين سن السادسة، وهو في هذا التحديد يلفت المشرع التربوي الإسلامي نظرنا إلى مسألة الفوارق بين الأطفال في ذكائهم، وقدراتهم العقلية، ومستويات النمو اللغوي والوجداني والجسماني.

كل ذلك عن المظهر الأول الخاص بالفروق الفردية البينية.

أمَّا المظهر الثاني وهو الفروق الفرديَّة النمائية، فيبدو في الفرد الواحد خلال مراحل نموه المختلفة[٢]، فالفرد يمر بالطفولة والمراهقة، وأطوار الشباب والكهولة والشيخوخة، وهو في كل مرحلة نمائية ـ مما ذكرناه ـ تعتريْه تغيرات في وظائفه الجسميَّة والعقليَّة، والنفسيَّة خلال هذه المراحل مجتمعة فتؤثر على عملية تعلمه.

إنَّ الطفل كما نعلم لا يستطيع في فترة الأيام الأولى من حياته أن يمسك بشيء صغير بين إصبعيه السبابة والإبهام، ولا يستطيع في السنة الأولى من عمره أن ينطق كلمات أكثر من بابا، وماما، وبعض المقاطع الكلاميَّة، والحروف، ولكنه، بعد أن يدخل طفولته الثانية الممتدة بين السابعة والرابعة عشرة يتغير الأمر كثيراً فيتمكن من أداء وظائف جسميَّة وعقليَّة ونفسيَّة أكثر تقدماً وأكثر تكيفاً مع المتغيرات النمائية للمرحلة الجديدة، كأن ينطق مفردات لغوية أكثر، ويستخدم

---

(١) اقرأ النصوص في الوسائل باب الوصايا والعبادات.

(٢) ويتجلى هذا المظهر أيضاً في تفاوت قدرات الفرد حتى في مجال معين كالمجال المعرفي مثلاً، إذ تتفاوت القدرات المعرفية والعقلية لدى الفرد، فيكون متفوقاً في مادة معينة، وأقل تفوقاً في مادة أخرى حتى في مرحلة واحدة أو في سن معينة.

القلم ويمسكه بثبات بين إصبعيه السبابة والإبهام ليكتب بسهولة تامة، أو يستقل عن غيره في كثير من أنماط سلوكه الشخصي.

وعندما يدخل الفرد نفسه مرحلة المراهقة، يبدأ في التكيف مع متطلبات المرحلة النمائية الجديدة، ويستجيب لخصائص جسميَّة وانفعاليَّة وعقليَّة وجنسيَّة لم تكن موجودة من قبل، كانجذاب الذكر جنسياً نحو الجنس الآخر، أو يتخلى عن النفور من مواجهة البنات، ويدخل إلى ذاته خصائص نمائية أخرى كالبحث عن ذاته، وهويته من خلال المغامرات، والنزوع المستمر نحو ممارسة الزعامة على أقرانه.

وإدراكاً من المشرع الإسلامي لهذا المظهر من الفروق الفردية، شرع أحكامه لتناسب هذه التغيرات الحيوية، ودعا إلى مراعاة أحكامه للفروق الفردية الناجمة عن تغير مراحل النمو واستمراريتها، وتكاملها، وهي كما يعلم الجميع عملية تستغرق دورة الحياة كلِّها، ولذلك وضع المشرع توجهاته وأحكامه الشرعيَّة لتناسب كل تغير يتم في مراحل النمو المتعاقبة، فمثلاً دعا المشرع التربوي الإسلامي إلى أمر الغلام بالصلاة في سن السابعة والتدرب عليها ولم يسمح قبل هذه الفترة إلاَّ بتدريبه على بعض المفاهيم العقائديَّة العامة[١]، وبعضها يتصل بأداء الصلاة، ولكنْ أمَر المشرع أيضاً بضرب الغلام في سن العشرة إذا تراخى عن أدائها، وعند بلوغه سن التكليف أصبحت هذه الفريضة واجبة، فيأثم على تركها ويؤجر على أدائها.

والبلوغ الجنسي كذلك أبرز علامات النضج للأفراد، لكنَّ أحكام المشرع لتربية الطفل جنسياً تختلف عن أحكامه في التربية الجنسية الشرعية للمراهقين والبالغين، والسبب يعود إلى حدوث تغيرات نمائية حيوية جعلت الفارقية في التشريع والأحكام والتوجيهات ضروريَّة، واضحة لمواجهة فوارق النمو بين مرحلتي الطفولة والمراهقة[٢].

---

(١) انظر حديث الإمام الصادق عليه السلام / مكارم الأخلاق ص٢٢٢.

(٢) ناقشنا هذه المسألة الحيوية بتفصيل في كتابنا «التربية الجنسية للأطفال والبالغين»/ الفصل الثاني.

وعلى سبيل المثال توجب نصوص التشريع على الأبوين تدريب أبنائهم على أفعال الطهارة كغسل الجنابة، وتفهم أحكام النجاسات والعورة قبيل مرحلة المراهقة وبعدها، وهي أحكام لا يستحسن المشرع الإسلامي إيضاحها لطفل قبل سن الرابعة مادام نموه لم ينضج بعد، ولم تعترهِ تغيرات جديدة مناسبة لمثل هذه الأحكام، لكنَّه يستحسن تدريب الأبناء عليها قبيل المراهقة، وأقصد في سنوات الطفولة المتأخرة، مع مراعاة تفهيم الناشئة على هذه الأحكام تدريجياً وفق تغيرات النمو النفسيَّة، وفي مختلف جوانبه.

ويقصد المشرع من ذلك ليس فقط مراعاة الفارقيَّة في معدلات النمو وسرعته، وإنَّما تحقيق تكيف نفسي وعقلي واجتماعي يبعد الناشئة والأبناء عن مواجهة أزمات حادة تؤثر على مستقبل حياته، والعاقل كما يقول الإمام علي عليه السلام: «من وعظته التجارب»، لأنَّ التفكير في نتائجها يؤدي إلى تعلم جيد.

إنَّ النص الإسلامي، إذن يشير إلى أهميَّة مراعاة الفارقيَّة بين الأفراد وسواءً كانوا ضمن فئات عمريَّة واحدة أو ضمن فئات عمريَّة مختلفة، وما قلناه عن الفارقيَّة في بعض جوانب النمو يمكن قوله في مسألة الفارقيَّة بين ذكاء المتعلمين، فلا يتوخى المربون نجاحاً في عمليَّة التعليم بغير التقيد بهذه القاعدة التربوية.

ويؤكد المشرع الإسلامي كذلك على هذه القاعدة كما ذكرنا في بعض النصوص السابقة، ويدعو إلى تفهم الفرق بين من يتعلم بسرعة وبين من يتعلم بصعوبة، فقد ذكر أحد النصوص الذي أوردناه أن البعض يتعلم الكلام كلَّه بمجرد أن يفهم بعضه، ولكنَّ بعض المتعلمين لا يستطيع فيطلب إعادة الكلام كلَّه أو جزء منه، وهناك آخرون يحتاجون إلى جهد أكبر.

ونلحظ مما سبق أنَّ نصوص المشرع التربوي الإسلامي تشير إلى بروز الفارقيَّة العقليَّة بين المتعلمين في المظهرين المذكورين آنفاً، فالأفراد يتفاوتون في درجة الذكاء، كما أنَّ درجة ذكاء الفرد تختلف من مرحلة نمائية لأخرى كما نجد

ذلك في تعليم الفرد مهارات مختلفة بحسب تطور مراحل نموه، ولن يكون التعليم فعَّالاً إلاَّ بمراعاة هذه الفارقيَّة.

وفي حديث النبي ﷺ أشار إلى ذلك: «أمرنا أنْ نكلم الناس على قدر عقولهم» فهذا النص يحتمل في مضمونه حث المعلمين والعلماء على مخاطبة المتعلمين بمقدار ذكائهم ومراعاة الطاقة العقليَّة للمتعلمين ضمن أفراد مجموعة واحدة ومتجانسة تنتمي إلى عمر واحد تقريباً، وكذلك مراعاة ذكاء الواحد منهم في أطوار مختلفة من عمره، وينبغي مراعاة ذلك في صياغة المناهج التعليمية والوسائل التعليمية واستخدام طرق التدريس، وبناء الاختبارات، واستعمال أساليب تقويم مناسبة للأعمار مختلفة.

ثالثاً: تفريد التعليم:

وتتصل فكرة تفريد التعليم بمبدأ الفروق التي تميز فرداً عن غيره، والتي أشار إليها النص الإسلامي، وهي تطبيق لموقف المشرع من هذه المسألة في ميدان التعليم المنظم.

إنَّ عمليَّة تفريد التعليم الذي يدعو إليها في زماننا علماء النفس التربويون، تستهدف توجيه كل فرد إلى نوع التعليم الذي يناسب استعداده وقدراته العقليَّة، وما يقوم به علماء النفس اليوم من قياس للفروق الفرديَّة إنَّما هو تعيين العمل المناسب لاستعدادات الفرد، أو تحديد نوع التعليم الذي يتفق مع سيكولوجية المتعلم وإمكانياته الذاتيَّة.

وكما يهتم علم النفس الصناعي بتحليل سيكولوجية الفرد والعمل لمعرفة خصائص كل منهما، ولوضع الفرد المناسب في العمل المناسب، فإنَّ علم النفس التربوي يهتم أيضاً بتحليل سيكولوجيَّة المتعلم ومعرفة ميوله واستعداده، ثم اختيار نوع التعليم، ونوع التقويم المناسب له وليس المقصود من عملية تفريد التعليم أن يخصص لكل متعلم معلماً خاصاً به، فهذا جهد مكلف، غير مناسب

لإمكانيات الناس، ولكن يقصد منه العناية بقدرات الفرد المتعلم، ومراعاة استعداداته، ومعرفة الفرق بين ميوله وإمكانياته وبين استعدادات غيره.

وتتطلب عملية تفريد التعليم إنشاء أو إيجاد فريق متكامل فنياً من المرشدين النفسيين والأخصائيين الاجتماعيين المؤهلين علمياً في مدراسنا العامة أو الخاصة حتى يمكن أن يقوموا بعملية تحديد المستويات المختلفة للتلاميذ أو المتعلمين، وتصنيفهم في مجموعات متقاربة من حيث درجات الذكاء ومستوياته.

وقد عرف تاريخ التربية الإسلاميَّة نظام التعليم الفردي، فمن حق المتعلم أن يختار أستاذه الذي يتلقى التعلم عنه، ولا يُفرض عليه أستاذ معين، ويختار المواد التي يدرسها، ويسير في كل منهما على حسب مستواه، وكانت التبعة في الدراسة والبحث تلقى على عاتق الطالب، فهو ملزم بإعداد الدرس أو التعيين، وقراءته ومحاولة فهمه،ومناقشته مع غيره من زملائه، قبل أن يحضر درس أستاذه، وسؤال الأستاذ عن النقط التي يشعر بصعوبتها في الدرس، وكان يسير مع أستاذه من درس إلى درس حتى ينتهي الكتاب الذي يقرؤه الأستاذ، وكان المدرس على صلة روحيَّة كبيرة بتلاميذه، يعرف قواهم، وميولهم، ورغباتهم، ويراعيها في تدريسه[١]، كما أنَّ هذا التعليم كان متبعاً في تعليم أبناء الملوك والأغنياء، ويتم اليوم في مجالات عديدة كالتعليم العلاجي والمساند وبطيئي التعليم.

وفكرة تفريد التعليم التي يدعو لها علم النفس التربوي ليست جديدة، بل جذورها قديمة في تاريخ التربية، وتحاول البشريَّة الآن إحياءها بعد أن اكتشفت فاعليتها، وأهميَّتها في نجاح عمليَّة التعليم، وبعد أن تعمق اهتمام المربين بمبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين.

---

(١) التربية الإسلامية وفلسفتها / محمد عطية الأبراشي ص٣٤.

وتجد فكرة التفريد جذورها في النص القرآني الذي يرى أنَّ التعليم يتم بمقدار طاقة الإنسان العقليَّة والجسديَّة والنفسيَّة، وبمقدار وسعه[١]، قال تعالى:

﴿لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ۚ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا ٱكْتَسَبَتْ﴾[٢].

﴿وَلَا نُكَلِّفُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ۖ﴾[٣].

﴿لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا مَآ ءَاتَىٰهَا ۚ﴾[٤].

﴿قُلْ كُلٌّ يَعْمَلُ عَلَىٰ شَاكِلَتِهِۦ﴾[٥].

«إنَّا معشر الأنبياء أُمِرْنا أن نكلم الناس على قدر عقولهم»[٦].
وقوله ﷺ: «كلموا الناس على قدر عقولهم»[٧].

وليس من شك أنَّ مبدأ تفريد التعليم مكّن المسلم في عصوره الماضيَّة من صياغة وجود حضاري للأمة، بينما ضاع كثير من الطاقات والكفاءات العقليَّة في أمتنا الحاضرة بسبب عدم الالتفات إلى هذا المبدأ وأهميَّته في ميدان التربية والتعليم.

والدعوة إلى تطبيق نظام التفريد في عملية التعليم واستخدامه في واقعنا التربوي ضرورية لأنَّها سوف تسهم مرة أخرى في إعادة البناء بشكل أكثر تنظيماً، وسوف يمنح الفرصة لكل متعلم مهما كانت قدراته العقليَّة ومستوى ذكائه أن يأخذ نصيبه كاملاً من التعليم، وتدريبه بمقدار طاقته وما آتاه الله من إمكانيات على اكتساب المعلومات والمهارات التي نحتاجها في عملية التنمية الشاملة.

---

(١) الوسع كما يراه الفيض الكاشاني هو ما دون الطاقة، لذلك يرى أنَّ الله تعالى كلَّف عباده بما دون طاقتهم، كأن كلَّفهم بالحج مرة واحدة، بالرغم من أنَّهم قادرون على أكثر من ذلك، انظر منهاج النجاة ص٢٧
(٢) سورة البقرة، الآية: ٢٨٦.
(٣) سورة المؤمنون، الآية: ٦٢.
(٤) سورة الطلاق، الآية: ٧.
(٥) سورة الإسراء، الآية: ٨٤.
(٦) تحف العقول ص٣٢.
(٧) منهاج المتعلم للغزالي ص٧٧.

رابعاً: طريقة التَّعْليم الموزع:

بينت الدراسات التجريبية التي قام بها علماء النفس المحدثون أنَّ توزيع التعليم أو التدريب على فترات متباعدة تتخللها فترات راحة تساعد على سرعة التعلم وتثبيته في الذاكرة، وأنَّ التعلم الذي يحدث باستخدام طريقة التوزيع أفضل كثيراً من التعلم الذي يحدث باستخدام طريقة التركيز، وهو التعلم الذي يتم في فترة زمنية متصلة دون أن تتخللها فترات راحة[١].

ودائما ينصح المربون تلاميذهم بالتخلي عن الاستذكار الخاطئ القائم على طريقة التركيز في التعلم، لأنَّ المتعلم بهذه الطريقة يحشو المعلومات في ذهنه دفعة واحدة وخلال فترة زمنية قصيرة المدى، فيقلل ذلك من أمر ثباتها ورسوخها، كما أنَّ حشو المادة المتعلمة يقترن في أغلب الأحيان بالبعد عن فهم مضمونها، وأثبتت دراسات العلماء أنَّ المادة المتعلمة دون فهم جيد تكون معرضة للضمور والزوال في مدة قصيرة، وبخاصة إذا تركت بدون تكرار ومراجعة واستعمال، فالتعلم الجيد لا يحقق أهدافه إذا تمَّ بطريقة التعلم المركز، ولعل هذا من أهم ما توصلت إليه نتائج الدراسات النفسيَّة التي قام بها العلماء في مجالي التعلم والتذكر.

ولتوجيه المتعلمين نحو طريقة صحيحة في التعلم اقترح علماء النفس المحدثون طريقة التعليم الموزع، لتفادي حشو المعلومات بلا فهم، ولزيادة المدة الزمنية على عمليات التعلم والتدريب، وهذا يفسح المجال لزيادة إتقان التعلم وتحسن أداء الفرد.

فالتعلم بطريقة التوزيع يؤكد على ضرورة أن تبدأ الحركة الأولى في التعلم بأداء صحيح، ثم تُقَوَّى هذه الحركة بالتكرار والممارسة الهادفة والفعل الراشد المستمر، وبعد أن تثبت في ذاكرة الفرد، أو تزداد قدرة الفرد على إتقانها يضيف أداءً آخر، وهكذا.

---

(١) محمد عثمان نجاتي / علم النفس في حياتنا اليوميَّة ص١٩٠ ـ ١٩٤.

وطريقة التعلم الموزع كما سنرى ليست من ابتكارات علم النفس الوضعي، ففي النص الإسلامي دلائل واضحة تشير إلى السبق التاريخي للمنهج التربوي الإسلامي في الكشف عن نجاحه في استعمالات هذه الطريقة في تعليم الأفراد والجماعات، وأنَّ المربي المسلم طبَّق هذا المبدأ في تعديل سلوك الأفراد.

إنَّ المشرع الإسلامي دعا إلى تنفيذ طريقة توزيع التعلم في نصوصه[(١)]، وطالب المربين بتعليم غيرهم وتدريبهم على مراحل زمنية متباعدة نسبياً، بحيث يربط المتعلم بين تعلمه السابق وتعلمه اللاحق، ويتصل الأداء الأول في عملية التعلم بالأداء في الفترات الأخرى المتباعدة، حتى تقوى عملية هضم المعلومات وتثبت المهارات، وتتحول إلى استجابات ناجحة بتلقائية ويسر.

فالذي يلاحظ أنَّ القرآن الكريم لم ينزل على العقل الإنساني دفعة واحدة، بل ظلَّ ينزل آية فآية طوال عمر وتاريخ الدعوة الإسلاميَّة، وعلى امتداد ثلاثة وعشرين عاماً حتى يتمكن الناس أن يتعلموا أحكامه ومضامينه وقيمه التربوية على مهل، وقد ساعد التعلم القرآني الموزع على تفهم معانيه وزيادة إتقان العقل البشري لها، كما ساعد على تخليص الناس تدريجياً من تحكم العادات السيئة، لأنَّ كل آية تهبط من السماء إلى النبي ﷺ يبادر إلى نقل معانيها وإيحاءاتها للناس، فتثير فيهم الانفعالات الشديدة التي تجعلهم يقاومون استحكام عاداتهم المستقبحة.

﴿وَقُرْءَانًا فَرَقْنَٰهُ لِتَقْرَأَهُۥ عَلَى ٱلنَّاسِ عَلَىٰ مُكْثٍ﴾[(٢)].

وطريقة التعلم الموزع تراعي عند المربي المسلم:

١ ـ الحالة النفسيَّة للمتعلم كالملل والتعب أو النشاط والجديَّة والرغبة،

---

(١) مرّ علينا في الفصل الخامس ومواقع أخرى بعض النصوص التي تشجع المعلمين والمتعلمين على تجزئة المادة

(٢) سورة الإسراء، الآية: ١٠٦.

فتدريب المتعلم على هضم المعلومات والمهارات الأدائية المطلوبة يتأثر بالحالة النفسيَّة للمتعلم خلال فترة التعلم نفسها، فإذا كان قد سئم التعلم وملَّه نتيجة التعب أو لسبب آخر انتابه الضيق والضجر وأصبح غير مهيئ نفسياً للتعلم، ومن ثم لا جدوى من زيادة التعلم واستمراريته.

وأحياناً تكون الحالة النفسيَّة للمتعلم خلافاً لما ذكرناه، فهو في حالة تهيؤ جيد للتعلم وعلى استعداد لتحمل مشاق التدريب، وطريقة التعليم الموزع تجدي في الحالين فهي ترفع الملل والسأم، وتتيح للمتعلم فترة راحة كافية، ولكنها في الحالة الثانيَّة تستثمر رغبة المتعلم الشديدة في التعلم والتدريب.

إنَّ الرسول ﷺ كان يعلم أصحابه ويوجههم في أوقات متفرقة خشية أن يسأموا، ويملوا، قال عبدالله بن مسعود: «كان النبي ﷺ يتخولنا بالموعظة في الأيام كراهة السآمة علينا»[١].

وتطبيقاً لمبدأ توزيع التعلم كان الصحابة يتعلمون من النبي ﷺ عشر آيات فقط، ولا يتعلمون غيرها إلاَّ بعد أن يتقنوها ويعملوا بما فيها، قال عبدالله ابن مسعود: كنا نتعلم من النبي ـ ﷺ ـ عشر آيات من القرآن، لم نتعلم العشر التي بعدها حتى نعلم ما فيه، فقيل لشريك: من العمل؟ قال: نعم[٢].

وبتأمل بسيط نجد أنّ النصوص السابقة تضمنت:

- تجزئة المادة التعليمية إلى أجزاء.
- توزيع التعلم على فترات تتخللها الراحة اللازمة لرفع الملل والسآمة.
- استخدام الترويح خلال عملية التعلم والتعليم.
- التطبيق الفوري للممارسة الهادفة.

---

(١) محمد عثمان نجاتي / الحديث النبوي وعلم النفس ص١٨٥، وأيضاً كتاب التربية الإسلاميَّة في القرن الرابع عشر / د. حسن عبدالعال ص٢٨.

(٢) المصدر السابق ص٢٨.

٢ ـ ولم يهمل المشرع الإسلامي مسألة الفروق الفردية في توزيع التعلم، وقد ذكرنا من قبل مبدأ تفريد التعليم، وقلنا إنَّه من الصعب في أوضاعنا التربوية الراهنة أن نخصص لكل متعلم معلماً، ولكن من الميسور أن يكتشف المرشدون جماعة من المتعلمين تتقارب في استعداداتها وخصائصها النفسيَّة وقدراتها العقليَّة، ويسهل على القائمين والعاملين في حقل التربية أن يعينوا لكل مجموعة متجانسة في قدراتها العقلية نوعاً من التعليم المناسب لهذه القدرات، وهذا ما يحدث فعلياً في تجربة التعليم المدرسي القائم في بلادنا، وفي بلاد أخرى.

ويمكن تطبيق طريقة التعلم الموزع على أفراد كل مجموعة منفردة حسب استعداداتها النفسيَّة وقدراتها العقليَّة وبشكل مغاير إلى حد ما عن أفراد المجموعات التعليمية الأخرى، فالمجموعات المكونة من أشخاص ذوي مستويات عالية من الذكاء تتعلم على فترات أطول نسبياً من فترات تعلم الجماعات المتكونة من أفراد أقل ذكاءً.

كما أنَّ جماعة من المتعلمين تمتلك رصيداً من الصبر والثبات النفسي وتتمتع بدافعيَّة ورغبة شديدة في التعلم، وثمة جماعات أخرى تضعف لديها دافعية التعلم وتستسلم لحالات الملل والسأم والتعب بصورة سريعة وخلال مدة زمنية قصيرة، فهذه تحتاج إلى تطبيق مبدأ التعلم الموزع بشكل مختلف إلى حد ما عن الجماعات النشطة المقبلة على التعليم، فمثلاً يمكن أنْ تتخلل عملية التعليم للجماعات الأقل حماساً، والتي تسأم بسرعة فترات راحة أكثر من الفترات المخصصة للجماعات المندفعة المقبلة على التعليم.

تلك الفارقية في دافعية التعلم تعالج من خلال تنظيم فترات راحة تقل أو تكثر حسب اتساع أو ضيق مدى الفارقيَّة، فالتعليم الموزع إذن لا ينطبق على وتيرة واحدة في كل الحالات، بل يحاول المعلم أن يكيف نفسه حسب مقتضيات الموقف التعليمي، ودوافع وقدرات المتعلمين والحالة النفسيَّة لهم.

وعلى كل حال يتيح «التعلم» الموزع مجالاً للتفكر وتفهم محتوى المادة

التعليمية، فالنص التربوي يؤكد أنَّ طريقة «التفهم» واستبصار مادة التعلم والتفكر فيها أفضل من التكرار والدراسة التي تخلو من الفهم وتكتفي بالحفظ «الآلي» الأصم، قال النص: «فضل فكر وتفهم أنجع من تكرار ودراسة».

خامساً: إلْزاميَّة التَّعْليم:

ولأهميَّة دور التعليم في تعمير المجتمع وتنمية قواه وطاقاته دعا المشرع الإسلامي بوضوح تام إلى التعليم الإلزامي، وطالب حاكم الدولة الإسلاميَّة بتطبيق إلزاميَّة التعليم كما وجدنا في بعض النصوص بغرض تعميم التعليم على أفراد المجتمع، وقد جعله المشرع فريضة دينية على الحاكم والمحكوم على حد سواء.

ولنقرأ هذه النصوص:

«طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة»[١].

«اطلبوا العلم، ولو بالصين، فإنَّ طلب العلم فريضة على كل مسلم»[٢].

«لو علم الناس ما في طلب العلم لطلبوه، ولو بسفك المهج وخوض اللجج»[٣].

«أمَّا حق رعيتك بالعلم، فإن تعلم أنَّ الله عزَّ وجلَّ إنَّما جعلك قيِّماً لهم فيما آتاك الله من العلم، وفتح لك من خزائنه، فإن أحسنت في تعليم الناس ولم تخرق بهم ولم تضجر عليهم، زادك الله من فضله، وإنْ أنت منعت الناس علمك وخرقت بهم عند طلبهم العلم كان حقاً على الله عزَّ وجلَّ أن يسلبك العلم وبهاءه، ويسقط من القلوب محلك»[٤].

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص٤٦٢ ـ ٤٦٤، كذلك كتاب أدب الدنيا والدين لأبي الحسن الماوردي ص٤٢.
(٢) المصدر السابق.
(٣) المصدر السابق.
(٤) المرجع ذاته ص ٤٨٦ ـ ٤٨٧.

وما دام التعلُّم في معناه هو كل تغير دائم في سلوك الشخصيَّة الإنسانيَّة لترقية وتطوير جهازها القيمي، وتنمية طاقاتها العقليَّة بطريقة مستمرة، فإنَّ التعليم في نظر المشرع يظل إجبارياً طوال مراحل نمو الشخصيَّة، ويستغرق عمر الفرد كلَّه بدءاً من اللحظة التي يستطيع فيها دماغه العمل والتلقي والأخذ حتى يطوي دورة الحياة كلِّها، ويذكر الجميع النص الشريف الذي كنَّا نردده منذ نعومة أظفارنا (ونحن صغاراً):

«اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد».

وينطوي التعليم الإجباري على فكرة التعلم المستمر التي تمكن الفرد المتعلم من تطوير نفسه روحيّاً وعقليّاً وبدنيّاً، ويعطي له فرصة تلبية متطلباته الشخصيَّة، ومتابعة احتياجات مجتمعه والاستجابة للتطورات في المجتمع الدولي.

وقد استعمل المشرع الإسلامي لتثبيت قانونه بإلزاميَّة التعليم أسلوبي الترغيب والترهيب بشكل متوازن، فهو من جهة يحدِّد أولاً أجر كل من يؤدي دوراً إيجابياً في عملية التربية والتعليم سواء كان معلماً أو متعلماً أو مستمعاً لهما أو مشجعاً لهما، وهو من جهة أخر ينذر بعقوبة من يضيع على نفسه فرصة تعلمه أو يتراخى عن تعليم غيره.

«من سلك طريقاً يطلب فيه علماً سلك الله به طريقاً إلى الجنة»[١].

«من جاء أجله ـ وفي نص آخر منيته ـ وهو يطلب العلم لقي الله تعالى، ولم يكن بينه وبين النبيين إلاَّ درجة النبوة»[٢].

«إنَّ طالب العلم يستغفر له كل شيء حتى الحيتان في البحر»[٣].

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص٤٦٧، منهاج المتعلم للغزالي ص٦٩ / كذلك تذكرة السامع لابن جماعة ص١٠١.

(٢) المرجع ذاته ص٤٦٦

(٣) مرجع سابق ص٤٦٨

«من علَّم باب هدى فله مثل أجر من عمل به، ولا ينقص أولئك من أجورهم شيئاً»[١].

«من كتم علماً نافعاً عنده ألجمه الله يوم القيامة بلجام من نار»[٢].

قال تعالى: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ يَكۡتُمُونَ مَآ أَنزَلۡنَا مِنَ ٱلۡبَيِّنَٰتِ وَٱلۡهُدَىٰ مِنۢ بَعۡدِ مَا بَيَّنَّٰهُ لِلنَّاسِ فِي ٱلۡكِتَٰبِ أُوْلَٰٓئِكَ يَلۡعَنُهُمُ ٱللَّهُ وَيَلۡعَنُهُمُ ٱللَّٰعِنُونَ﴾[٣]، وقد أدان القرآن الكريم كاتمي العلم في سورة البقرة، رقم الآية ١٧٤.

«لست أحب أن أرى الشاب منكم غادياً إلّا في حالين:

إمَّا عالماً أو متعلماً، فإنْ لم يفعل فرَّط، فإنَّ فرَّط ضيَّع، فإنَّ ضيَّع أثم، وإنْ أثم سكن النار والذي بعث محمداً بالحق»[٤].

ولكنَّ التعليم الإلزامي الذي يبتغيه المشرع الإسلامي للبشريَّة لا يصدر فقط من قوَّة القانون الذي تفرضه سلطة الدولة الإسلاميَّة على كل فرد لها حق الولاية عليه.

ولهذا حرصت نصوص التشريع على تأكيد دور الإقناع الداخلي بضرورة التعلم سواء كان ذاتياً أو بجهد الآخرين، وتكوين قابليات إيجابيَّة للتعلم عند الأفراد، فالنصوص السابقة التي تربط بين التعلم والمثوبة أو العقوبة إنَّما تستهدف تكويناً إيجابياً، وقناعة داخليَّة عند الفرد بضرورة الإقبال على التعلم كفريضة دينية يمارسها المتعلم عن طواعية.

وبالرغم من أنَّ المشرع جعل من سن السادسة أو السابعة موعداً لبدء عملية

---

(١) المرجع السابق ص٤٧٠.

(٢) المرجع نفسه ص٤٧٢، منهاج المتعلم للغزالي ص٧٦ / كذلك جامع بيان العلم وفضله لابن عبدالبر القرطبي ج١ ص٤٣ / وأيضاً كتاب أدب الدنيا والدين للماوردي ص ٨٧.

(٣) سورة البقرة، الآية: ١٥٩.

(٤) ميزان الحكمة ج٥ ص٨.

تعليم الأطفال تعليماً منظماً تحت إشراف جهاز تعليمي وتربوي ترعاه مؤسسة تعليمية أو إشراف الدولة الإسلاميَّة، إلاَّ أنَّ التعليم في الفترة الممتدة بين السادسة والسابعة موعد بدء البلوغ (فترة التكليف الشرعي) يتسم بطابع التعليم شبه الإلزامي، ولكنَّه يجعله إلزامياً بدءاً منذ اليوم الذي يبلغ فيه الغلام سن التكليف وخضوعه لضوابط الثواب والعقاب والمساءلة القانونية ومعاييرها.

وفترة الطفولة الثابتة (المتأخرة) تكفي لتدريب الطفل على تعليم أنماط من السلوك، وتلقي قدر معقول ومهم من المعلومات، وأعتقد أنَّ إقناع الطفل بأهميَّة التعليم ودوره في تنمية المجتمع وتكامل شخصيَّة المتعلم هو أعظم مسؤوليات المربي المسلم في هذه المرحلة، ولكي تستقر قناعة الطفل بأهميَّة التعليم ينبغي تدريبه وممارسته له في مراحل نموه الأخرى وتشجيعه على ذلك، وحينئذ تتحول إلزاميَّة التعليم عند الطفل إلى قناعة داخليَّة أكثر من كونها مجرد استجابة قاهرة تفرضها على المتعلم قوة القانون وسلطته.

ولن يحتاج المتعلم بعد ترسيخ هذه القناعة الداخليَّة بأهميَّة التعليم في سيكولوجيَّة المتعلم وذهنه إلاَّ لبعض الإرشادات الموجهة التي تصحح بين حين وآخر مسار تعامله مع قضية التعليم في مختلف مراحله ومستوياته، لأنَّ هذه القناعة تلزم الفرد بالبحث عن العلم طواعيَّة دونما حاجة لضغط سلطة القانون، وينبغي أن يستفاد من قدسية النص الديني وقوته في تأكيد الإيمان بإلزاميَّة التعليم من داخل النفس واقتناع العقل بهذا المبدأ التربوي.

سادساً: التعليم المستمر:

أشرنا من قبل إلى وجود علاقة بين فكرة التعليم الإلزامي والتعليم المستمر،فإلحاح المشرع الإسلامي على إجباريَّة التعليم تنطوي على تأكيد مبدأ التعلم المستمر للفرد خلال أطوار مختلفة من نموه بمنطق النص «اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد».

إنَّ التعلم المستمر الذي تنادي به النظرية التربوية الإسلاميَّة[١] يستغرق دورة الحياة كلِّها التي يمر بها الفرد المتعلم، وقد لبَّى المشرع الإسلامي من خلال تأكيده على هذا المبدأ مطلباً تربوياً هاماً يجعل الفرد المتعلم على وعي تام بحركة التغيرات التي تجري في دُنياه، فما لم يتمكن الفرد من الاستمرار في تعلمه فإنَّ الجهل بما يجري حوله أمر لا مناص منه، وهذا ما يأباه المربي المسلم وهو يعد شخصية الإنسان لتمارس وظيفتها العباديَّة.

ومما لا شك فيه أنَّ المشرع الإسلامي وهو يهتم بالتعلم المستمر يلفت نظرنا إلى قضايا تربوية تتصل بهذا المبدأ مثل إتقان التعلم، والتفرغ له، وتكافؤ الفرص بين المتعلمين، والتدرج في عمليات التعلم، ومراعاة الفروق الفرديَّة، ومراعاة الحالة النفسيَّة للمتعلم، والإقبال على التعلم.

فمثلا ما علاقة التعلم المستمر بإتقان السلوك؟

إنَّ إتقان السلوك يتطلب تكرار التعلم مرَّات والمداومة عليه حتى يكتسب المتعلم الحد الأقصى للمهارة المطلوب تعلمها، ثم تتحول إلى استجابة تلقائية بمزيد من المران والتدريب، ولا يمكن للمتعلم أن يتقن عمله أو يتعلم المهارة إلاَّ بتعلم مستمر، ونلاحظ ذلك في النصوص التالية:

«من أكثر الفكر فيما تعلَّم أتقن عمله، وتفهم ما لم يكن يفهم»[٢].

«طول التجارب زيادة في العقل»[٣].

«علم الناس علمك، وتعلَّم علم غيرك، فتكون قد أتقنت علمك، وعلمت ما لم تعلم»[٤].

---

(١) وقد دعا بعض علماء التربية المسلمين إلى تأصيل هذا المبدأ في تطبيقات تربوية فعَّال وبخاصة في ميدان التعليم / انظر كتاب أدب الدنيا والدين لابن الحسن الماوردي ص٤٢.

(٢) ميزان الحكمة ج٦ ص٤٩٠.

(٣) المرجع ذاته ج٣ ص٢٣٤.

(٤) المرجع ذاته ج٦ ص٤٧١.

إنَّ العلم يرسخ بالمران والتدريب، فكما قال النص الشريف: «أعون الأشياء على تزكية العقل التعليم»[١]، و«إن النار لا ينقصها ما أخذ منها، ولكن يخمدها أن لا تجد حطباً، وكذلك العِلْم لا يفنيه الاقتباس، لكنَّ بخل العاملين سبب عدمه»[٢].

«على المتعلم أن يدأب نفسه في طلب العلم [يروضها على ذلك] ولا يمل من تعلمه ولا يستكثر ما علم»[٣]، و«العالم من لا يشبع من العلم ولا يتشبع»[٤].

«قد وصف الرسول ﷺ الرجل العاقل فقال عنه «لا يسأم من طلب العلم طول عمره»[٥].

«العالم من لا يمل تعلم العلم»، و«لا يحرز العلم إلاَّ من يطيل درسه»[٦].

وتعبر الآيات القرآنية عن إيمان وتوجيه المشرع بالتعليم المستمر ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾[٧] وإحساسه بأن ما أوتي من العلم يظل دائماً قليلاً ﴿وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾[٨].

وثمة عناصر تعزز فكرة التعليم المستمر، فالمعنى الحقيقي للتعلم ينطوي على هذه الاستمراريَّة، فعندما يعرف علماء النفس هذا المفهوم يذكرون أنَّ التعلم هو تغير شبه دائم في السلوك لذلك ينبغي أن يتغير الفرد ويتعلم باستمرار كي يكون قادراً على التكيف مع متطلبات الحياة. وهذا يعني أنَّ تعريف التعلم ينطوي على الاستمرارية.

(١) ميزان الحكمة، المرجع السابق.
(٢) المرجع السابق.
(٣) المرجع ذاته ج٦ ص٤٩٠، ٤٩٧.
(٤) المرجع السابق.
(٥) المرجع السابق.
(٦) المرجع السابق ص ٤٩٦.
(٧) سورة طه، الآية: ١١٤
(٨) سورة الإسراء، الآية: ٨٥

كما أنَّ الشعور بعدم النضج والكمال العقلي للفرد هو الذي يلح عليه أن يتعلم دائماً ويطلب علماً مستمراً لا يشبع منه ولا يمل من البحث عنه، فإذن إجباريَّة التعليم، ومبدأ إتقان السلوك، وما انطوى عليه مفهوم التعلم نفسه تعزز جميعاً فكرة التعلم المستمر، بالإضافة إلى ضرورة إعادة التعلم لمن فاتهم كالأميين من كبار السن كما فعل الرسول ﷺ حينما اشترط على أسرى المشركين تعليم المسلمين مقابل تحريرهم، أمَّا النصوص السابقة التي أوردناها فتطوي في باطنها معنى التعليم المستمر لكل فرد، فالتجارب في نظر المشرع «علم مستفاد» وفي رواية أخرى «علم مستأنف»[١].

سابعاً: التفرُّغ للعِلم[٢]:

سبق لنا مناقشة مسالة «التفرغ للتعلم» كشرط أساسي لأداء السلوك التعليمي وتكوين الخبرة التعليمية، ولا حاجة لنا لتكرار ما قلناه، ولكننا نشير فقط إلى أن «التفرغ» هو أيضاً أحد المبادئ التربوية الإسلامية في مجال التعلم والتعليم.

ثامناً: ترويح المتَعَلِّم:

تبدي النظرية التربوية التعليمية في الإسلام عناية بمبدأ الترويح عن سيكولوجيَّة المتعلم خلال مراحل تعلمه المختلفة، وذلك لأنَّ للترويح عن المتعلم أهميَّة وفاعلية كبيرة في حقل الصحة النفسيَّة له وتحقيق توازن داخلي لشخصيَّة المتعلم سواء في الموقف التعليمي أو بعده أو قبله، فالترويح عن النفس يخفف عن المتعلم معاناة العمليَّة التعليمية، ويحد كثيراً من وطأتها وضغوطها على سيكولوجيَّة المتعلم برفع التعب وتجديد النشاط.

إنَّ الترويح ـ كنشاط عبادي تتبناه النظرية التعليمية في الإسلام ـ يزيد من دافعيَّة التعليم عند الأفراد، ويساعد على إقبالهم عل العلم والبحث والمثابرة

---

(١) ميزان الحكمة ج٢ ص٢٤.

(٢) يمكن للقارئ الكريم العودة إلى حديثنا عن شروط التعلم في الفصل الثاني من هذا الكتاب.

عليهما، ويجعل ذهنية المتعلم نقيَّة مستعدة للتفكير والاستنتاج والتفاعل مع المواد الدراسيَّة التي يتعلمها الفرد.

ويقر منهج الصحة النفسيَّة الإسلامي مجموعة من الإرشادات ليحقق الفرد المسلم توازناً في داخل شخصيَّته، ويأتي النشاط الترويحي في صدارة خطة المشرع التربوي الإسلامي، فالمنشط الترويحي أمر يقره التصور الإسلامي بطبيعة الحال، وما إشارات القرآن الكريم مثلاً إلى جمال الكون ومعطياته المتنوعة إلّا تجسيداً للإقرار المذكور، بل إنَّ ظاهرة كالسفر مثلاً، حينما تحدده بعض نصوص التشريع في ثلاث منشطات: تزوّد لمعاد، مرمَّة لمعاش، لذة في غير محرم.. حينما تحدده في المنشط الأخير (لذة في غير محرم) إنَّما يعني أنَّ الترويح أمر لا غبار عليه.

بيد أنَّ ذلك ينبغي أن يتم في سياق عبادي خاص، حتى يحقق فاعلية، وليس في مطلق السياق الذي ترسمه توصيات الأرض.

السياق العبادي يحدده الإمام موسى بن جعفر عليه السلام على النحو التالي:

«اجتهدوا في أن يكون زمانكم أربع ساعات: ساعة لمناجاة الله، وساعة لأمر المعاش، وساعة لمعاشرة الإخوان والثقاة الذين يعرّفونكم عيوبكم، ويخلصون لكم في الباطن، وساعة تخلون فيها للذّاتكم في غير محرَّم، وبهذه الساعة تقدرون على الثلاث ساعات»[١].

إنَّ هذه التوصية الخطيرة توضح أن القسم الرابع (الساعة الأخيرة) مخصَّص للمنشطات الترويحية، بصفة أنَّها ضرورة ملحَّة للشخصية في غمرة نشاطها الجادّ المحفوف بالتعب.

---

(١) تحف العقول ص ٣٠٢.

بيد أن مثل هذا المبدأ الترويحي لا تفصله السماء عن المبدأ العبادي العام، بل إنّها لا ترى المنشط الترويحي وكأنّه (هدف) بذاته، بل إنّه (وسيلة) لاستمرارية المهمة العباديّة.

إنَّ إشارة التوصية إلى أنَّ المنشط الترويحي هو عون على الثلاث ساعات: «المناجاة، المعاش، المعاشرة» هذه الإشارة تنطوي على أهميَّة بالغة الخطورة، غائبة تماماً عن البحث الأرضي وتوصياته[1].

فالترويح إذن ضرورة تربوية، وهو أكثر ضرورة في حقل التعليم والعمل والإنتاج، بشرط أن يكون وسيلة لتحقيق الوظيفة العباديَّة المناط بها المتعلم كشخص مؤمن يعبد ربَّه سبحانه وتعالى، وثمة نصوص أخرى تربط بين الترويح والهدف العبادي.

اقرأ النص التالي: «ليس للعاقل أن يكون شاخصاً إلاَّ في ثلاث: مرمَّة العيش، أو خطوة في معاد، أو لذة في غير محرَّم»[2].

إنَّ الترويح وسيلة لتربية النفس ورفع السأم والتعب عنها، غير أنَّه مشروط بالسياق العبادي، فالمقطع الثالث من النص السابق: «لذة في غير محرم» يعني دعوة صريحة إلى الترويح الذي غالباً ما يتم إلَّا بإشباع حلال للحاجات كالسفر والتأمل في جمال الطبيعة، والميل إلى طرائف الحكم باعتدال ودون زيغ عن الضوابط العباديَّة.

ولنقرأ النصوص التالية:

«إنَّ هذه القلوب تمل كما تمل الأبدان، فابتغوا لها طرائف الحكم»، وفي رواية: «طرائف الحكمة»[3].

---

(١) د. محمود البستاني / دراسات في علم النفس الإسلامي ج١ ص١٩١.
(٢) لبيب بيضون / تصنيف نهج البلاغة ص٢٩٠.
(٣) المرجع السابق ص٢٨٨ ـ ٢٨٩.

«اجمعوا هذه القلوب واطلبوا لها طرائف الحكمة، فإنّها تمل كما تمل الأبدان»[١].

«إنَّ للقلوب شهوة وإقبالاً وإدباراً، فأتوها من قِبَل شهوتها وإقبالها»[٢].

والترويح عن النفس ليس هاماً وضرورياً للمتعلم وحده، لأنَّ كلَّ نفس تسأم، وتمل، وتبحث عن راحة ترفع التعب، وتزيل الألم، فالعامل والموظف والحاكم يعتريهم التعب والملل، ويقول ابن مسعود رضي الله عنه: إنَّ النبي ﷺ كان «يتخولنا بالموعظة في الأيام، كراهة السآمة علينا»[٣].

وقال ﷺ: «لكل شيء فَتْرة ـ أي راحة وهدوء بعد نشاط ـ فمن كانت فَتْرته إلى العلم فقد نجا»[٤].

وبالإضافة إلى النصوص التي تقرر أهميَّة الترويح في الصَّحة النفسيَّة للفرد، فثمة عناصر أخرى تكشف عن عناية المشرع الإسلامي بالترويح عن نفسيَّة المتعلم منذ طفولته المتأخرة.

إنَّ فترة اللعب التي تأخذ سبع سنين من عمر الفرد الأول، وقد تزيد أحياناً، تتطلب من المربي المسلم أن يحوط هذه الفترة النمائية الهامة ببرنامج ترفيهي مناسب، وبتعامل تربوي خاص لا يثقل على الطفل، فالنصوص التربوية الإسلامية تحث دائماً على مداعبة الصغير، والتصابي له، وتقديم الألعاب المسليَّة المناسبة لخصائص نموه النفسي والعقلي.

«من كان عنده صبي فليتصابى له»[٥].

---

(١) المرجع السابق.
(٢) المرجع السابق.
(٣) صحيح البخاري ج١ ص١١٦.
(٤) أدب الدنيا والدين لأبي الحسن الماوردي ص٤٩.
(٥) الوسائل باب٩٠ حديث ٢ أحكام الأولاد.

فما القيمة التربوية التي تنطوي عليها فكرة التصابي التي دعا إليها النص السابق بوضوح؟

وملخص فكرة التصابي أنَّ المشرع دعا المربي المسلم للتعامل مع الطفل بسلوك الصغار فليلعب معه بعض الألعاب المحببة له كأن يسابقه، أو يصور نفسه جملاً أو خيلاً يمتطيه طفله فيأنس، ويرفع عن نفسه الشعور بالضيق، وقد اضطر **الإمام علي عليه السلام إلى استخدام أسلوب التصابي مع أطفال امرأة فقيرة تعرّف عليها أثناء تجواله وتفقده أحوال الناس فشكت حالها له وأظهرت حزنها زاعمة بأنّ ابن أبي طالب لا علم له بحالها، فتألم وذهب مسرعاً إلى بيت المال ليأخذ** منه حقها، ثمّ عرض عليها إمّا أن يقوم بطهي الطعام وتقوم هي بملاطفتهم حتى موعد إعداده أو العكس، فاختارت الطهي وظلّ الإمام يلاعب الصغار، فاستغرب خادمه قنبر من عمله فأجابه الإمام: لقد جئت إلى هذه المرأة وصغارها يتضورون جوعاً، فأردت أن أتركهم وهم سعداء.

وفي قصة أخرى أنّ الخليفة الثاني عمر بن الخطّاب رضي الله عنه رأى خشونة من ولاته مع بعض أطفاله، فنهره الخليفة، وطالبه بأن يعتزل أمر الولاية لأنّه إذا لم يكن حنوناً مع صغاره فكيف يكون حنوناً وعادلاً مع عامة النّاس؟

ومع أهميَّة الترويح لسيكولوجيَّة المتعلم الصغير إلاّ أنَّ العلماء دعوا إلى تصنيع الألعاب المنوعة لتعليم الطفل من خلال تعلقه بألعابه، وبالتالي حقق هؤلاء العلماء دعوة تربوية جمعت بين الترويح والتعليم في آن واحد، وبعبارة أخرى جعلوا الألعاب مصدراً للتعلم بمقدار ما هي مصْدراً للترويح. جعلوا الألعاب وسيلة تعليمية مكونة للخبرة التربوية، وقد أدركت بعض المحلات التجارية العلاقة بين اللعب والتعلم فأسمت نفسها «العب وتعلم».

وحتى فنون الرماية والسباحة وركوب الخيل وممارسة الألعاب الرياضية ليست فقط لتنمية المهارات الحركية، وللتعلم الحركي وحده، وإنَّما يستخدمها المربي للترويح عن قلب المتعلم، ولتدريبه على مهارات التعلم الحركي.

وماذا يعني التعليم الموزع الذي تقرره النظرية التربوية ـ التعليمية الإسلاميَّة سوى الترويح عن سيكولوجية المتعلم خلال فترات التعليم؟ وماذا يضير المعلم أيضاً لو سمح لبَعْض المتعلمين بالترويح عن زملائهم لفترة محدودة من خلال إثارة الضحك وتناول النكتة خلال الموقف التعليمي مع المحافظة على ضوابط وقواعد العلاقة بين جميع أفراد الموقف التعليمي؟

إنّ الترويح أحد مقومات بناء الخبرة التعليمية من جهة، وأحد أساليب ضبط الإدارة الصفية بنجاح تام من جهة أخرى.

تاسعاً: مبْدَأ الإِرشاد والتوجيه المستمر [التغذية الراجعة]:

هناك علاقة وثيقة بين التعلم الناجح وبين التوجيه المستمر الهادف، فالتعلم الذي يقترن بإرشاد المتعلم عن أخطائه مباشرة، يكون أسرع وأفضل وأثبت رسوخاً في الذاكرة، ويؤدي إلى أداء العمل بإتقان، وخلافاً للأمر فإن المتعلم الذي يتنكب طريقه، ولا أحد يدله على أخطائه خلال عمليات التدريب لا يصل إلى تعلم ناجح، بل العكس من ذلك يكتسب أنماطاً من الاستجابات الفاشلة غير التوافقية التي تباعد المسافة بين الفرد وبين التعلم الناجح.

ومما لاشك فيه أنَ دور الإرشاد والتوجيه المستمر مهم في جانبين أحدهما وقائي، والآخر علاجي.

فأسلوب الوعظ الذي يقدمه المشرع لتوجيه الأفراد هو مجموعة إرشادات تربوية لتوجيه المتعلم لحظة القيام بالأداء التعليمي، والمشرع يستعمل الموعظة في التوجيه الفوري المباشر نحو الأخطاء التي تصدر عن المتعلم وقت تنفيذ الفعل والتدرب عليه، فإذا بدر منه خطأ تدخل المربي المسلم بسرعة في تعديل السلوك، وأرشد المتعلم إلى الممارسة الخاطئة قبل أن تتحول إلى عادة سيئة تعرقل إتقان العمل وأدائه على نحو صحيح.

إنَّ الطفل مثلاً الذي يتعلم فعلاً عبادياً كالصلاة يمكن بسهولة أن يرتكب

خطأً في نطق بعض المفردات اللغوية الخاصة بهذه العبادة، أو يتعثر في أداء حركاتها وأذكارها، وإزاء هذا الموقف التعليمي الخاطئ يتدخل المربي المسلم - أباً أو معلماً أو شخصاً آخر - فيقدِّم إرشاداته لتجنب الخطأ، وتنفيذ المهارات والحركات بإتقان.

والطفل الذي يحدد المربي خطأه مباشرة في أداء العمل يتعلم على نحو أفضل من طفل آخر لم يجد توجيهاً في لحظة وقوع الخطأ أو بعده، وبالعكس من ذلك تزداد عملية التعلم صعوبة ليس لأنَّه لم يتقن الأداء الصحيح لحركات الصلاة ومفرداتها اللغوية، بل لأنَّه يحتاج إلى مضاعفة جهده للتغلب على عادات التعلم الخاطئ.

وما قلناه عن الصلاة كعمل عبادي يقال عن كل سلوك.

إنَّ المتعلم الذي سيتعرَّف على نتائج عمله مباشرة، ويدرك أخطاءه والأداء الصحيح، سيتعلم بصورة أحسن، ويحول دون تعلم خاطئ قد يسبب له متاعب فيما بعد، ويستثمر الزمن الذي يقضيه في التغلب على أخطائه، بتثبيت الاستجابات الناجحة وتدعيمها.

وكما أن المربي المسلم يؤكد على الأثر التربوي لتنبيه المتعلم إلى أخطائه مباشرة، وهو في طور التدريب الوقائي، فإنَّه كذلك يتبع المنهج ذاته في إرشاد التائبين وتوجيههم المستمر، فمن مسؤوليات المربي المسلم أن يبذل جهداً مخلصاً لتدريب المتعلم التائب المخطئ على إتقان الفعل العبادي، ويساعده على التخلص من وطأة الإحباطات والضغوط النفسيَّة التي تعرقل نجاح الفرد في الأداء الصحيح للفعل.

وما مبدأ الإتقان الذي نصَّ عليه المشرع على أهميَّته في التعليم إلاَّ تجسيداً واقعيّاً حيّاً لعملية الإرشاد المستمر خلال تعلم الأفراد للسلوك، فهل يمكن للمتعلم تعلم الحد المطلوب من إتقان العمل، وأدائه على نحو صحيح بغير

إرشادات المربي المستمرة، وتعريفه دائماً بنتائج أعمال المتعلم مباشرة، بحيث يكون الأخير على دراية أولاً بأول بمواقع الخطأ والصواب في كل مواقفه التعليمية؟

وقبل أن نحدد بعض النصوص التربوية الإسلامية التي تربط بين التوجيه الإرشادي المستمر وتعلم الاستجابة الناجحة نشير إلى اقتران عملية توجيه المتعلم بالتشجيع والإثابة، فالمربي يلجأ بين لحظة وأخرى إلى تحفيز المتعلم على متابعة التعلم حتى المستوى المطلوب من الإتقان عن طريق تذكيره بالإثابة المزدوجة التي يرتبها المشرع لكل متعلم ينجح في تعلمه على نحو توافقي يرضي الله سبحانه عنه،ويحقق للفرد ذاته، فالإثابة المزدوجة ـ دنيوية أو أخروية ـ تمده بشحنات انفعالية هائلة ترفع من معنوياته، وتجعله أقدر على مقاومة السأم الذي يضعف من عزيمة المتعلم في أداء العمل وإتقانه.

جاء في النصوص الإسلاميَّة:

«فكر المرء مرآة تريه حسن عمله من قبحه»[١].

«اعمل كأنك ترى ثواب عملك لكي يكون أطمع لك في الآخرة»[٢].

«من استقبل وجوه الآراء عرف مواقع الخطأ»[٣].

قال تعالى ﴿فَبَشِّرْ عِبَادِ ۝١٧ ٱلَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ ٱلْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُۥٓ﴾[٤].

«أسمع الأسماع ما وعى التذكير وقبله»، وفي رواية أخرى «انتفع به»[٥].

---

(١) ميزان الحكمة ج٧ ص٥٤٢، كذلك كتاب «غرر الحكم ودرر الكلم» ج٢ ص٥٨..
(٢) المرجع ذاته ص٢٦.
(٣) تصنيف نهج البلاغة / لبيب بيضون ص٤٥٥ المبحث ٢٣٠.
(٤) سورة الزمر، الآيتان: ١٧، ١٨.
(٥) ميزان الحكمة ج٤ ص٤٥١.

«أقيلوا ذوي الهيئات عثراتهم»[١].

«تعلم علم من يعلم، وعلِّم علمك من يجهل»[٢].

«من كثر اعتباره قل عثاره»[٣].

«من أخذ العلم من أهله وعمل به نجا»[٤].

«المؤمن مرآة أخيه، يتأمله ويسد فاقته».

والفاقة ـ هنا ـ كما هي في هذه التوصية ليست في مجال التعلم وحده، ولكنَّ الفاقة، ليست فقط عوزاً مادياً يضيق به صاحبه، بل هي حاجات ماديَّة ومعنوية قد يفتقر إليها الفرد المؤمن، ويتوخى النص أن يبادر المؤمن لسد فاقة أخيه المؤمن، فيلبي حاجته ويوفر له إشباعاً لمتطلباته، وقد يبدو للوهلة الأولى أنَّ العوز المادي هو ما يفتقر إليه المؤمن في أغلب الأحيان من أموال، بيد أنَّ النص لم يحصر الفاقة في نطاق نقص الإشباع للحاجات الماديَّة وحدها، وإنَّما اللفظ يفيد العموم كما نراه، ويشتمل على دعوة صريحة لتلبية الإشباع الروحي أيضاً، كالحاجة إلى الأمن، والتقدير، والطمأنينة، وإسداء النصح وإرشاده، وتحديد مواقع الخطأ والصواب، وهذا ما يسميه القرآن بالتواصي بالحق أو المناصحة، وهو مبدأ إرشادي لتوجيه الناس.

وعموماً فإنَّ النصوص السابقة تركز على أهميَّة الإرشاد والتوجيه المستمر في تعلم السلوك، فالمعلم يرشد «علِّم علمك من يجهل» والمتعلم يسترشد ويأخذ العلم من أهله، ويعمل به ويعتبر فيقل عثاره تدريجياً وتتقلص أخطاؤه. . فـ«من أخذ العلم من أهله وعمل به نجا».

---

(١) تحف العقول ص٤٧

(٢) ميزان الحكمة ج٦ ص٤٨٥.

(٣) المرجع السابق.

(٤) المرجع السابق.

وما نطق به النص التالي: «من كثر اعتباره قلَ عثاره» إنَّما هو لتأكيد استفادة المسترشد من المواقف والتجارب السابقة، فيجهد نفسه لمحو الاستجابات الخاطئة، ويقلِّل المتعلم عثراته بالتدريج، ويتجنب الأخطاء، ويزداد إتقانه للفعل التعليمي.

إنَّ المتعلم في بدء تعلمه لموقف جديد يجهل الأداء الصحيح، لكنَّه في الوقت ذاته مطالب شرعاً بتعلم علم من يعلم وهو المرشد، وحاله مثل حال المعلم «يعلم علمه من يجهل» لهذا قيل في الحديث الشريف: العالم والمتعلم في الأجر سواء[1]. **لأن كليهما يقوم بدور مزدوج، متعلم ومعلم في آن واحد،** فينال كل منهما ثواب المعلم والمتعلم، وإن كان الفضل لمن ابتدأ في التعلم والتعليم، وروى ابن مسعود (رضي الله عنه) عن النبي ﷺ أنَّه قال:

«تعلَّموا وعلِّموا، فإنَّ أجر العالم والمتعلم سواء، قيل: وما أجرهما؟ قال مائة مغفرة، ومائة درجة في الجنة»[2].

عاشراً: تكافؤ الفرَص بَيْن المتَعلِّمين:

كفل المشرع الإسلامي حقوقاً متكاملة للإنسان، وأكَّد على أهميَّة ضمان تطبيق وإعطاء هذه الحقوق له، ولعلَّ أهم ما تفرد به منهج التربية الإسلامي ليس مجرد تشريع هذه الحقوق في مجموعة من النصوص، بل تنفيذها وتطبيقها وفق سياسة عادلة.

إنَّ المشرع حرص على قضية الحقوق كحق الحياة، والحرية، والتملك أو الكسب (العمل) والعلم، والحرية، ومساواة الإنسان بغيره، ولحرص المشرع على التنفيذ العادل لقضية الحقوق نجده مثلاً يوقف لفترة مؤقتة توزيع التركة بين الورثة لمجرد أن أحد هؤلاء الورثة ما يزال بعد جنيناً في بطن أمه، ويبقى

(١) د. علاء الدين القزويني عند الشيعة الإماميَّة ص١٦٠.
(٢) أدب الدنيا والدين للماوردي ص٨٨.

الإيقاف مستمراً حتى تتم الولادة، ويعرف نوع المولود، فتوزع فيما بعد التركة بين الأفراد وفق المقادير الشرعيَّة المحددة في نظام الميراث الإسلامي.

والواقع أنَّ قضية الحقوق العامة والخاصة (الشخصيَّة) للإنسان تتضمن إشباعاً لحاجاته الجسديَّة والروحيَّة والنفسيَّة، وهي ضرورات لضمان أمنه النفسي في عالم قد لا يرحمه، وقد يفتك به أو يقسو عليه.

والعلم أحد هذه الحقوق التي تشبع حاجة إنسانيَّة، لأنَّ انتظام حركة المسلم وفق وعي عبادي يتطلب توفير العلم لكل فرد في الأمَّة، كما أنَّ عمليَّة بناء الوجود الحضاري للأمة لا يمكن أن ترسى دعائمه بغير العلم، ولهذا كفل منهج التربية الإسلامي هذا الحق للإنسان مسلماً أو غير مسلم، وحرص على تعميم العلم وجعله حقاً مشاعاً يتكافأ فيه الأفراد في فرص التعليم.

ولكنَّ بعض الاتجاهات التربوية المعاصرة جعلت ـ للأسف الشديد ـ من فكرة تعميم بعض الحاجات رذائل كالاتجاه الفرويدي الذي جعل من الإشباع الجنسي لكل فرد عملاً مشاعاً يخلو من ضوابط الفضيلة، أمَّا المشرع الإسلامي فجعل من هذا التعميم فضيلة على نحو ما فعله من تعميم العلم بين أفراد المجتمع مهما كانت انتماءاتهم السياسيَّة والمذهبية والعقائديَّة.

ولضمان تطبيق فكرة التعميم فرض المشرع على الدولة الإسلاميَّة واجب توفير العلم مجَّاناً، فقد ألزم التشريع الإسلامي ولي الأمر بالإنفاق على المتعلمين في كل مراحل التعليم، وتحمل تكاليف تعلم كل فرد منهم، ويلاحظ من بعض النصوص أنَّ توفير التعليم ليس مسؤولية الدولة وحدها، بل هو كذلك مسؤولية اجتماعيَّة يشترك في إنجازها أفراد المجتمع وبخاصة القادرين ماليّاً، والمتعلمين ـ فقراء وأغنياء ـ القادرين على تعليم الآخرين، جاء في قول للإمام علي عليه السلام حين كان حاكماً للمسلمين ووليّاً لأمرهم: «فأمَّا حقكم عليَّ فالنصيحة لكم، وتوفير فيئكم، وتعليمكم كيلا تجهلوا، وتأديبكم كيما تعلموا»[(١)].

---

(١) تصنيف نهج البلاغة، المبحث (١٧٦) ص٣٤٨.

وفي نصوص أخرى ربطت بين الرشد والقيام بالواجب الشرعي العبادي وبين الإنفاق المجاني على المتعلمين، واعتبرت هذه النصوص ولي الأمر راشداً حكيماً حين يخرج الأموال التي بين يديه، وينفقها على المتعلمين من رعاياه وإلاَّ اعتبر المشرع الإسلامي خائناً لله، وظالماً لخلقه عزَّ وجلَّ.

على أن يكون الإنفاق من قبل ولي الأمر عن قناعة داخليَّة بحق الرعايا المسلمين في طلب المعرفة، فتوفير التعليم لرعايا الدولة المسلمة حق للمتعلمين وواجب يسأل عنه رئيسها أو ولي الأمر المسلم، يقول النص الكريم:

«وأمَّا حق رعيتك بالعلم، فإن تعلم أنَّ الله قد جعلك لهم قيِّماً فيما آتاك من العلم، وولَّاك من خزانة الحكمة فإن أحسنت فيما ولَّاك الله من ذلك وقمت به لهم مقام الخازن الشفيق، الناصح لمولاه في عبيده، الصابر المحتسب الذي إذا رأى ذا حاجة أخرج له من الأموال التي في يديه كنت راشداً، وكنت لذلك آملًا معتقداً، وإلَّا كنت له خائناً، ولخلقه ظالماً»[١]. وفي موضع آخر من رسالته في الحقوق ذكر الإمام زين العابدين علي بن الحسين عليه السلام حق الصغير فقال:

«وأمَّا حق الصغير فرحمته وتثقيفه وتعليمه والعفو عنه والستر عليه والرفق به والمعونة له والستر على جرائر حداثته»[٢].

وفي نص آخر:

«لست أحب أن أرى الشاب منكم إلاَّ غادياً في حالين:

إمَّا عالماً أو متعلماً، فإنَّ لم يفعل فقد فرَّط، فإنْ فرَّط ضيَّع، فإنْ ضيَّع أَثِمْ، وإنْ أثم سكن النار والذي بعث محمداً بالحق»[٣].

إنَّ النص الأخير يربط بين عقوبة الفرد المسلم في اليوم الآخر وبين تضييعه

---

(١) تحف العقول ص ١٨٨، ميزان الحكمة ج٦ ص ٤٨٧.
(٢) تحف العقول ص١٨٨.
(٣) ميزان الحكمة ج٥ ص٨.

لحقه في التعليم وتنازله عن توظيف قواه العقليَّة في تعمير الحياة وتأسيس دعائمها على تقوى الله سبحانه وتعالى.

ويقصد بتكافؤ الفرص العدل في توزيع الحقوق بين المتعلمين، فيتاح المجال لجميع الراغبين في التعلم دونما تمييز لاعتبارات غير إنسانيَّة، ولهذا نجد المشرع دعا إلى فسح المجال إلى الراغبين في التعليم دون تفرقة بين المعدمين والمترفين، وتعميمه على كل أفراد وطبقات الأمَّة على اختلاف اتجاهاتها سواء كانوا من المبتدئين أو من الأميين وذلك بغض النظر عن اعتبارات الدين والعرف واللون واللغة.

إنَّ تكافؤ الفرص في التعليم وغيره من الحقوق ينطلق من قاعدة العدل الكبرى التي يؤكد عليها المشرع الإسلامي، فهو يدعو جميع المربين المسلمين آباءً وأمهات، ومعلمين، ومسؤولين وحاكمين إلى المساواة في توزيع الحقوق، ومادام المشرع حريصاً على ضمان هذا التكافؤ بين أفراد الإنسان في نيل حقوقه، فإنَّه شدَّد على عدم التفرقة بين الناس بوجه عام لا في مجال التعليم وحده، وإنَّما في كافة مجالات الحياة، وحذر أحد النصوص من التفرقة بين المتعلمين، يقول النص: «أيُّما مؤدب وَلِيَ ثلاثة صبية من هذه الأمة، فلم يعلمهم بالسوية فقيرهم مع غنيِّهم، وغنيُّهم مع فقيرهم حُشِرَ يوم القيامة مع الخائنين»[1].

ولتحقيق التكافؤ بوجه عام وبخاصة في الحقوق الأساسيَّة للإنسان كالتعليم والعمل، والتملك والحريَّة والحياة ـ دلالته السيكولوجيَّة على الشخصيَّة، فالتكافؤ يؤثر إيجابياً على الصحة النفسيَّة للفرد ـ وبالمقابل يترك عدم التكافؤ أضراراً على نفسيَّة المتعلم تعوق تنمية قدراته العقليَّة.

تكافؤ الفرص بين جميع المتعلمين يجعل الفرد عضواً مقبولاً من الجماعة التي ينتمي لها، ويجعله كياناً معترفاً به، وفاعلاً في ضبط وتوجيه النظام

---

(١) كتاب آداب المعلمين لابن سحنون ص٨٥.

الاجتماعي للأمة، ويسمح هذا الإحساس بإشباع حاجة المتعلم إلى تأكيد ذاته وإثبات وجوده بين جماعة ترفع عنه مشاعر النبذ والحرمان.

كما يمنع التكافؤ في الفرص نمو الإحساس بالدونيَّة وحقارة الذات أمام الغير، ويرفع عن سيكولوجية المتعلم التوتر والضجر والسخط على النظام الاجتماعي، ومما لاشك فيه أنَّ سلامة سيكولوجيَّة المتعلم وخلوها من ضغوط التوتر النفسي يساعد على نجاح التعليم باعتبار أن المتعلم قطب رئيسي في عملية التعلم، وكل ضرر يؤذيه يلحق الأذى بالتعليم نفسه.

ويدع هذا المبدأ شخصيَّة الإنسان من خلال تعليمه المستمر، وتعلمه الذّاتي يضمن حق الإشباع المستمر لحاجاته المختلفة، وبخاصة لذة التفكير، واللَّذات الأخرى الأساسيَّة المتصلة بإشباع اللَّذة العقليَّة، وبالتالي يسهم هذا الإشباع على تحقيق قدر كبير من التوازن الداخلي لسيكولوجيَّة المتعلم وشخصيته.

وأكبر المنافع التي تثمرها فكرة التكافؤ بين المتعلمين في فرص التعليم هو أن لا يخسر المجتمع المسلم طاقة كل فرد وتوظيفها في تعمير نهضته الحضاريَّة، واستثمار إمكانياته ـ وبخاصة الكفاءات العلميَّة البارزة ـ في بناء وتعزيز عملياته الإنمائية، باعتبار أنَّ الإنسان المتعلم وبخاصة الكفاءة العلميَّة هو أثمن رصيد وأقوى سند لنجاح عملية تنمية المجتمع، فالعقل هو أثمن نعمة في الوجود كلِّه. . نعم هو أثمن نعمة إلهيَّة لتعمير الحياة.

كما أنه لا مسوغ منطقي وديني وإنساني أن نخسر طاقة المتعلم كإنسان، وقد خلقه الله تعالى سوياً بامكانات عقلية وغيرها تؤهله للمشاركة في بناء النسيج الثقافي والحضاري للمجتمع الإنساني.

أحد عشر: التدرُّج في التعلم:

يمكن تحديد معناه بأنَّه توزيع الموقف التعليمي إلى خطوات متتابعة يبدأ فيها الفرد بتعلم الخطوة السهلة ويتقنها، ثم ينتقل لما بعدها التي تحتاج إلى جهد

أكبر، وهكذا ينتهي المتعلم إلى الخطوة الأخيرة الأكثر صعوبة وتعقيداً، فيكون إتقانها أمراً هيِّناً، فالتدرج في حد ذاته توزيع منظم للجهد والأداء يسهُل على الفرد المتعلم اكتساب الخبرة على خطوات تسير من الأسهل إلى الأصعب.

وأول خطوات التعلم التدريجي أن يهيئ المعلم سيكولوجيَّة تلميذه للتعلم، وينشط قدر المستطاع قابلية المتعلم من خلال تكوين اتجاه إيجابي لديه بقبول التعلم، وترسيخ أهميَّته في ذهنيَّته، ومن الضروري أن يقترن بهذه التهيئة النفسيَّة تكوين استجابة مضادة تجعل المتعلم ينفر من الجهل.

ثم ينتقل المعلم بتلميذه إلى خطوة ثانية يكون فيها الموقف التعليمي متكافئاً مع وسع المتعلم وطاقته الذاتيَّة، وبعد ذلك يترك المتعلم في موقف تعليمي أكثر صعوبة، ويراقبه، ولا يتدخل فيه إلاَّ بالنصح والتوجيه، وتعيين أخطائه، وتحديد المسارات الصحيحة لكيفية اكتساب المعلومات أو التدرب على إتقان المهارة الجديدة، أو كيفية التخلص من عادة سيئة تمهيداً لإحلال عادة حسنة مرغوبة لدى المتعلم.

إنَّ تدرج الفرد في تعلمه لأشكال التدريب خطوة خطوة يشبه ما يجري في عملية النمو النفسي للفرد، فكل جانب من جوانب هذه العملية ـ كالنمو الجسمي مثلاً ـ يسير وفق نظام ترتيبي واحد يبدأ من الخاصيَّة النمائية الأقل سهولة، وينتهي عند الخاصيَّة النمائية الأكثر صعوبة، لاحظوا كيف يمشي الطفل وحده معتمداً على نفسه، وكيف تستقر اللغة لديه؟ يفعل ذلك وفق تسلسل نمائي متدرج كما في توصية الإمام الصادق عليه السلام.

إنَّ الطفل مثلاً يجلس مستنداً إلى غيره ثم يجلس وحده دون مساعدة، وقبل أن يمشي معتمداً على نفسه، يتعلَّم الوقوف بمعونة غيره أو مستنداً إلى شيء، وبعد ذلك يقف وحده بصعوبة، وبين عثرات يقع فيها يتمكن من المشي وحده وعلى نحو طبيعي.

وفي جانب نموه اللغوي يبدأ تعلمه للغة بالمناغاة، ثم ينطق أحرفاً ومقاطع من كلمات، ثم ينطق كلمة واحدة، أو كلمتين أو ثلاث فينطق بابا وماما، ويظل فيما بعد يردد الأصوات، وعدداً أكبر من الكلمات تدريجياً حتى تستقر اللغة لديه في نهاية السنة الرابعة أو منتصف الخامسة أو نهايتها.

وهكذا يكتسب الفرد خصائصه النمائية شيئاً فشيئاً بدءاً من نقطة الصفر حتى يبلغ الإتقان مداه الكامل في زمن معيّن، فلا يغيّر تكرار التعلم من مستوى الأداء أو يحسنه إلاّ إذا ارتبط بدرجة عالية من التفكير أدت إلى قفزة نوعية سمحت بتطوير الأداء في شكل ما ابداعي.

فالتدرج بالمتعلم إذن هي قاعدة المشرع الإسلامي في تكوين الاستجابة السلوكيَّة الناجحة سواء في عمل عبادي مباشر بين المتعلم وربه كالصلاة، أو في مهارة أخرى كالرماية والسباحة والاستئذان في الدخول على الغير.

لاحظ النص الإسلامي السابق[1] كيف يتدرج بالمتعلم في تدريبه على الصلاة، فيبدأ بنطق الشهادتين والتدرب على لفظهما خلال السنة الرابعة، ثم يتدرب على نطق جملة «اللهم صل على محمد وآل محمد» ويترك لنهاية الخامسة من عمره ليدرب على التمييز بين يمينه وشماله، وبعد أن يعرف ذلك يوجهه المربي نحو القبلة ويدربه مباشرة على السجود.

فإذا أتمَّ السادسة صلّى وعُلّم الركوع والسجود، ويظل كذلك حتى يبلغ السابعة فيدرب على كيفية الغسل للوجه والكفين، ويقال له مباشرة «صلِّ»، ثمّ يعلم بعد ذلك الوضوء كاملاً ثم الصلاة كاملة ويؤدب عليهما.

وهكذا لا يتم تكوين الخبرة التعليمية مكتملة دفعةً واحدة، وإنّما يتدرج بها المربي المسلم من مستوى إلى مستوى أعلى.

إنَّ المشرع طلب ـ هنا ـ تكرار التعلم والتدرج به خطوة خطوة وفق مراحل النمو التي يمر بها المتعلم حيث تتغير أشكال التدريب بتغير سن المتعلم وبتغير

(١) مكارم الأخلاق ص ٢٢٢.

قدراته، وبدخوله عمراً جديداً، هذا مثال في مجال معيَّن ينطبق على كل المجالات.

فالمربي المسلم ـ بالذات الوالدين ـ يعلّم الطفل على عادة الاستئذان حينما يريد الدخول عليهما، فإذا كان غير بالغ فيؤدب على الاستئذان ثلاث فترات ذكرها النص القرآني ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِيَسْتَـْٔذِنكُمُ ٱلَّذِينَ مَلَكَتْ أَيْمَـٰنُكُمْ وَٱلَّذِينَ لَمْ يَبْلُغُواْ ٱلْحُلُمَ مِنكُمْ ثَلَـٰثَ مَرَّٰتٍ ۚ مِّن قَبْلِ صَلَوٰةِ ٱلْفَجْرِ وَحِينَ تَضَعُونَ ثِيَابَكُم مِّنَ ٱلظَّهِيرَةِ وَمِنۢ بَعْدِ صَلَوٰةِ ٱلْعِشَآءِ ۚ ثَلَـٰثُ عَوْرَٰتٍ لَّكُمْ ۚ لَيْسَ عَلَيْكُمْ وَلَا عَلَيْهِمْ جُنَاحٌۢ بَعْدَهُنَّ ۚ طَوَّٰفُونَ عَلَيْكُم بَعْضُكُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ ۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلْـَٔايَـٰتِ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ﴿٥٨﴾ وَإِذَا بَلَغَ ٱلْأَطْفَـٰلُ مِنكُمُ ٱلْحُلُمَ فَلْيَسْتَـْٔذِنُواْ كَمَا ٱسْتَـْٔذَنَ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ ۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمْ ءَايَـٰتِهِۦ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ﴿٥٩﴾﴾[1]، ولكن بعد بلوغه الحلم يستأذن في كل وقت.

وكما يتدرج المعلم بالمتعلم في بناء عادة دينيَّة أو سلوكيَّة فإنَّ هذه القاعدة هي نفسها قاعدة تعلم المهارات الأخرى في كل مجالات المعرفة سواء كانت شرعيَّة أو كونيَّة أو رياضيَّة أو عسكريَّة، فالمتعلم يبدأ بأسهل المهارات حتى يتقن أصعبها.

ويراعى في التدرج:

١ ـ فكرة الإتقان المرتبطة إلى حد كبير بالتدرج، ومتأثرة به.

٢ ـ ينظر كذلك في التعلم المتدرج إلى مسألة الفارقيَّة بين الأفراد، فلا يعطى كل المتعلمين نفس الخطوات والأساليب ما داموا غير متساوين في الخلقة والقدرات والظروف وخصائص التكوين السيكولوجي للمتعلم، ولا ينبغي للمعلم أن يغفل عن مخاطبة الناس على قدر عقولهم؛ فإن الله يؤاخذ عباده على قدر ما أعطاهم من عقول.

لذلك يجب أن يكون المعلم متفهماً لخصائص كل متعلم على حدة وحين يتعذر ذلك تخضع كل جماعة متقاربة في قدراتها العقليَّة وخصائصها النفسيَّة لعدد من أساليب التعلم والتدريب المتماثلة.

---

(١) سورة النور، الآيتان: ٥٨ و٥٩.

٣ ـ وينبغي أيضاً أن يدرك المربي، هل أنَّ التعلم لموقف جديد جاء على أنقاض تعلم عادة خاطئة يود تحرير نفسه منها، أو أنَّ هذا التعلم موقف جديد لم يتعلمه من قبل؟ وبعبارة أخرى هل التعلم لمجرد تعديل سلوك خاطئ أو لإضافة خبرة جديدة؟

وقبل أن أنتهي من هذا الإيضاح أشير إلى وجود علاقة بين التدرج والتعلم بالاستبصار، وإدراك الموقف التعليمي كخبرة متكاملة، فعندما يرغب الفرد في تعلم مهارة الكتابة على شاشة جهاز كمبيوتر، عليه أن يبدأ أولاً تعلم أساسيات هذا المهارة، كتعلم قاعدة الارتكاز وكيفية استخدام المهارات المتصلة بها، ثم يبدأ بعد ذلك في إدراك التفاصيل الجزئية لتعلم مهارة استخدام جهاز الكمبيوتر في انتاج برامج تعليمية.

ثاني عشر: مبدأ التخصص العلمي:

عرف تاريخ التربية الإسلاميَّة فكرة التخصص العلمي وممارستها في مختلف مجالات المعرفة، وقد أكدت النظرية التربوية ـ التعليمية للمشرع الإسلامي على أهميَّة التخصص سواءً في نصوصها الأصليَّة أو في تطبيقاتها الميدانيَّة، يقول النص القرآني الكريم: ﴿فَسْـَٔلُوٓا۟ أَهْلَ ٱلذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾[1] إشارة إلى أخذ العلم من أهله، وهذا ما عناه النص النبوي الشريف: «من أخذ العلم من أهله وعمل به نجا»[2].

وكان الرسول ﷺ يتعرف كما يقول أحد الباحثين المسلمين: «على قدرات أصحابه واستعداداتهم، ثم يوزع العمل والمهن والأدوار بينهم بما يتفق مع قدرات واستعدادات كل صحابي جليل، فوجَّه مجموعة للتخصص في علوم القرآن الكريم والحديث الشريف، ومجموعة أخرى للتخصص في العلوم الحربية، ومجموعة ثالثة للولاية والجباية[3].

---

(١) سورة النحل، الآية: ٤٣، وسورة الأنبياء، الآية: ٧.
(٢) ميزان الحكمة ج٦ ص٤٨٥.
(٣) د. نبيل السمالوطي / بناء المجتمع الإسلامي ونظمه ص ١٣٠.

ويلاحظ من التوجيه والممارسة النبوية السابقة الذكر أن فكرة التخصص التي قام بها الرسول ﷺ بنيت على أساس مراعاة القدرات العقلية والجسمية والسيكولوجية والأخلاقية وغيرها، ومقدار توفرها في عدد من الصحابة وأفراد الأمة، وعلى أساس مراعاة المصلحة العامة.

ويؤكد العلاّمة محمد مهدي شمس الدين رحمه الله أهميّة التخصص واكتساب الخبرة التعليمية الصحيحة من الآخرين وأهل المعرفة التخصصية في مجال التصنيع، حيث يقول: وثمة ما يدل على عناية النبي ﷺ بتعليم الحرف والصناعات، **فقد وردت رواية تدل على اهتمامه بتيسير تعلم الصناعات المعدنية** التي كان اليهود يحتكرون المعرفة بها، فقد أخرج الخطيب القسطلاني أن النبي ﷺ: «لما افتتح خيبر سبى ثلاثين قيناً أو حداداً، وكانوا صناعاً سماسر وحدادين فقال النبي ﷺ: اتركوهم بين المسلمين ينتفعون بصفاتهم ويتقون على جهاد عدوهم، فتركوا لذلك، فمن تعلَّم عليهم الصناعة سمي صانعاً ومعلماً»[١].

وأرسل النبي ﷺ عروة بن مسعود وغيلان بن سلمة إلى جرش في الأردن ليتعلما صفة العرادات والمنجنيق والدبابات[٢].

أفادت هاتان الروايتان ضرورة الإفادة العلمية من أهل الاختصاص في المعرفة الدنيوية، وثبت أيضاً أن النبي عليه الصلاة والسلام أمر زيد بن ثابت بتعلم بعض اللغات ليتولى أعمال الترجمة والرد على الرسائل[٣]، ومحاورة الناطقين بهذه اللغات.

والثابت أيضاً أنه ﷺ دعا إلى تعلم ركوب الخيل والسباحة والرماية، وهذا معناه الرجوع إلى المتخصصين في هذا المجال، وإلى كل من حذق هذه

(١) نظام الحكم والإدارة في الإسلام ص ٥٦٣، ٥٨٨.
(٢) نظام الحكم والإدارة في الإسلام ص ٥٦٣، ٥٨٨
(٣) المصدر نفسه ص ٥٦٣.

المهارات، ويستبطن هذا الموقف إيماناً من المشرع التربوي المسلم بالمعرفة التخصصية، وعلى أساس ذلك يمكن القول بثقة بأن الإيمان بمبدأ الاختصاص ليس ابتكاراً عرفناه من التربية الحديثة، بل كان فكرة تطل برأسها حيناً بعد حين في تاريخ الفكر التربوي الإنساني قبل الإسلام وبعده.

لهذا كان الاتجاه إلى التخصص في علم معين سمة بارزة في تاريخ التعليم الإسلامي، وأثمر هذا الاتجاه عن اشتغال العلماء المسلمين بمعارف تخصصية متعددة، فاهتم ابن الهيثم بعلم الطبيعة، ونسب جابر بن حيان إلى علم آخر هو الكيمياء، وأبو بكر الرازي إلى الطب، والخوارزمي إلى الجبر، وثابت بن قرة والعلامة الطوسي إلى علمي اللوغاريتمات وحساب المثلثات، وابن خلدون لعلم التاريخ والعمران البشري (الاجتماع) وابن مسكويه وغيره لعلوم النفس والأخلاق، والبخاري ومسلم وابن ماجه والطوسي والكليني والصدوق إلى علوم الحديث والفقه والأصول.

وقد أحصى الأستاذ عبد الله الوشلي أسماء بعض المتخصصين المسلمين في علوم شتى قارب عددهم ستين شخصاً[١]، وهو بالتأكيد لم يسجل سوى عدد قليل من أهل المعرفة التخصصية المسلمين الذين ملأوا أرض المسلمين بالعلم والثقافة.

لقد كانت سياسة «التخصص العلمي» مبنية على ضرورة توفر قدرات معينة في المجتمع المسلم ومراعاة استعدادات الأفراد، مما أدّى إلى بناء متنوع للقدرات والمهارات وللطاقات المبدعة التي قدمت للحضارة العربية الإسلامية إنجازاً علمياً للبشرية.

وبالرغم من الاتجاه الواضح إلى المعرفة التخصصية كمبدأ أصيل في نظرية المشرع التربوية إلا أن سياسة الإسلام القائمة على التوازن لم تهمل المعرفة

---

(١) عبدالله قاسم الوشلي / المسجد ودوره العلمي ص ٦٨ ـ ٦٩

الموسوعية السائدة في عصر ظهور الإسلام، فدعت بعض النصوص إلى الأخذ من كل علم أحسنه[١]، وهو نص يدعو إلى معرفة متنوعة بجانب المعرفة التخصصية شرط أن تكون المعرفة المأخوذة هي الأحسن.

ثالث عشر: مبدأ تطبيق المادة العلمية:

يدعو المشرع التربوي المسلم إلى العمل بالمعرفة التي اكتسبها الفرد المسلم، وتقرر نصوصه التربوية العلاقة الجدليّة بين العلم والعمل، فكلاهما في نظر المشرع يؤثر في الآخر ويتأثر به، فلا جدوى من عمل يؤديه الفرد بلا معرفة صحيحة، فما من «حركة إلاّ وأنت محتاج فيها إلى معرفة» كما نص على ذلك قول مأثور للإمام علي عليه السلام مدوّن في نهج البلاغة، ومضمون هذا النص أنَّ المعرفة ضرورة تربوية لتوجيه العمل الإنساني، والعلم عنصر تخطيط مسبق وأساسي للحركة والجهد البشري، وأنَّ انتظام الحركة وتحقق أهدافها يرتكز على توفر المعرفة أولاً لتكون قادرة على ضبط السلوك وتوجيهه، وبافتقاد المعرفة يفقد العمل فاعليته ولا يحقق أهدافه، ولذلك دعت النصوص إلى «العمل بالعلم» وحذرت من يعمل بغير علم.

«من عمل بغير علم كان ما يفسده أكثر مما يصلح»[٢].

«العامل على غير بصيرة كالسائر على غير الطريق، ولا يزيده سرعة السير من الطريق إلّا بعداً»[٣].

«من علم وعمل فذاك الذي يدعى في ملكوت السموات عظيماً»[٤].

وكذلك لا جدوى من علم لا ينفع، ولا يجد طريقه إلى التطبيق، فهو أولاً

---

(١) ميزان الحكمة ج٦.
(٢) ميزان الحكمة ج٦ ص٥٠٤ / نقل الماوردي في كتابه (أدب الدنيا والدين) حديثاً مماثلاً ص٥٤.
(٣) المرجع السابق.
(٤) منهاج المتعلم للغزالي ص٧٦.

يحرم صاحبه من تحقيق الغاية المأمولة منه، ويؤدي كذلك إلى ضموره التدريجي، والإحساس ثانياً بعدم قيمة المعرفة التي أفنى مساحة كبيرة من عمره في تحصيلها.

إنَّ قيمة العمل بالعلم تكمن في الاحتفاظ به وتنمية قدرات الأفراد العقليَّة وتطويرها وتنويعها، وبلوغ الأهداف التربوية المرجوة، لهذا تقرر نصوص المشرع بوضوح تام هذه العلاقة الحركية بين العلم والعمل لدرجة أنَّه «لا يقبل عمل إلاَّ بمعرفة، ولا معرفة إلاَّ بعمل، ومن عرف دلَّته معرفته على العمل، ومن لم يعرف فلا عمل له»[١] فالعلم أساس التخطيط، والعمل نقل «التخطيط» إلى حركة الواقع.

وأكدت نصوص أخرى على أهميَّة العمل بالعلم:

«لا تجعلوا علمكم جهلاً ويقينكم شكاً، إذا علمتم فاعملوا، وإذا تيقنتم فأقدموا»[٢].

«العلم رشد لمن عمل به»[٣].

«العامل بالعلم كالسائر على الطريق الواضح»[٤].

«ما زكا العلم بمثل العمل به»[٥].

«العمل مقرون إلى العمل، فمن علم عمل، ومن عمل علم، والعلم يهتف بالعمل فإنْ أجابه وإلاَّ ارتحل»[٦].

---

(١) تحف العقول ص٢١٥.
(٢) ميزان الحكمة ج٦ ص٤٩٨.
(٣) المرجع السابق ص ٥٠٦.
(٤) المرجع السابق.
(٥) المرجع السابق.
(٦) المرجع السابق ص٥٠٥، كذلك كتاب أدب الدنيا والدين للماوردي ص٤١.

«ألا وإنَّ العالم من يعمل بالعلم وإن كان قليل العمل»[١].

«تلا النبي ﷺ قوله تعالى: ﴿وَمَا يَعْقِلُهَآ إِلَّا ٱلْعَـٰلِمُونَ﴾[٢] وقال: العالم الذي عقل من الله فعمل بطاعته واجتنب سخطه»[٣].

يستفاد من هذه النصوص أنَّ القيمة التربوية للعمل بالمعرفة تكمن فيما يأتي:

١ ـ تثبيت التعلم بتطبيقه واستبقائه بالعمل به، ومقاومة ضموره، فطول التجارب كما قيل «زيادة في العقل» والتعبير الوارد في أحد النصوص: «والعلم يهتف بالعمل فإن أجابه وإلَّا ارتحل» يشير إلى تثبيت المعرفة وإلَّا «ضمورها».

٢ ـ تنمية القدرات العقلية للمتعلمين، ونجد ذلك في قوله: «ما زكا العلم بمثل العمل به» بمعنى أنَّ العمل هو ميدان تنميته وإثرائه وتخصيب الأفكار وتوليدها، فالزكاة التي عناها النص ـ هنا ـ هي زيادة الخبرات التعليمية وتراكمها التي تتحقق بالتطبيق والممارسة.

وخلاصة القول أنَّه إذا كانت دعوة المشرع للمشاركة الفعليَّة الفعَّالة في مواقف التعلم يؤدي إلى تكوين تدريجي منظم لخبرات التعلم عند الفرد، فإنَّ تطبيق المادة المتعلمة ـ وهي دعوة أخرى للمشرع ـ تساعد على المحافظة على التعلم وتنميته وتهيئة سبل الإضافة والإبداع، فالتطبيق يثبت مقدار التعلم الحادث ويفتح مجالات التفكير والمعرفة الجديدة التراكميَّة، وهو عنصر أساسي يمهد أيضاً لاتساع المعرفة وتنوعها ونضجها واكتمالها، كما يساعد المتعلم على تجاوز مرحلة الإتقان إلى مرحلة الإبداع والإضافة الجديدة الدائمة، وهذا ما عناه النص: «ما زكا العلم بمثل العمل به».

(١) المرجع السابق.
(٢) سورة العنكبوت، الآية: ٤٣.
(٣) ميزان الحكمة، ج٦، ص٥٠٥.

وزكا الشيء يعني زاد ونما، فلا ينمو «العلم» ولا تزيد خبرات الفرد التعليمية إلاّ بممارسته في الحياة، فالعمل به إثراء للخبرات، فطول التجارب تزيد من نمو العقل كما ورد في أحد نصوص المشرع.

٣ ـ العلم أداة توجيه وترشيد وتخطيط لنشاط الإنسان، فالعلم «رشد لمن عمل به» في مجالات الحياة المتعددة.

٤ ـ وتطبيق المعرفة هداية للفرد المسلم وطاعة لله عزّ وجلّ وإرضائه، فتطبيق المادة المتعلمة ليست لنمو الخبرات العقليّة ونضجها واستثمارها في حركة الحياة فحسب وتحقيق ذات الفرد، بل هي أيضاً لتطوير المجتمع وتعمير الحياة، وبالتالي يتم تحقق الهدف العبادي المأمول المتمثل في انصياع الفرد داخليّاً وطوعيّاً لأوامر الله تعالى ونواهيه، ثم الحصول على تقدير إلهي يحقق به النجاة، فهذا التقدير أعلى شكل للإثابة التي يبتغيها الفرد المسلم عالماً ومتعلماً ومستمعاً لهما.

رابع عشر: مبدأ التكرار:

تؤكد نظريات التعلم الحديثة على مبدأ التكرار وأهميّته في عمليّة التعلم، وتكاد تجمع هذه النظريات على الفاعليّة التربوية لهذا المبدأ في حدوث السلوك التعليمي، فلا يحدث التغير شبه الدائم في سلوك الأفراد إلاّ بالتكرار وإعادة التعلم مراراً حتى يتقن نهائياً، فالممارسة التي أكدت عليها نصوص المشرع ونظريات علم النفس تتضمن إقراراً صريحاً بأهميّة تكرار السلوك الهادف المعزز الذي يؤدي إلى تكوين خبرة تعليمية مقصودة، وليس تكراراً رتيباً مملاً لاستجابة سلوكيّة معينة دون تغيير مفيد.

فالتكرار بمعناه الهادف ممارسة منظمة تجعل التعلم يتم على فترات موزعة بينها فواصل زمنية للراحة، وهو في الوقت ذاته جهد متواصل يستمر المتعلم في القيام به حتى ينتهي إلى إتقان الخبرة المراد تعلمها، أو تكوين «المفاهيم» التعليمية المطلوبة في عقل الإنسان، فكل محاولة تزيد من نسبة «الخبرة» التي

يبتغيها، فالتكرار الموجه والهادف عملية بناء تدريجي للخبرة التربوية والاقتراب بها من دائرة الثبات والرسوخ.

ولقد استعمل النص القرآني التكرار الموجه وجعله من أساليبه التربوية، ولكن بصورة وأهداف مغايرة لتلك التي وردت في نظريات علم النفس الوضعي، ذلك أنَّ التكرار في المفهوم القرآني ليس شكلياً غير محدد الأهداف، وهو أمر قد يلتقي فيه التكرار الموجه مع نظريات علم النفس الوضعي، إنَّه نوع من الممارسة الواعية، المتعقلة للتيقن، وإعادة الفكر، والتذكر العبادي المحدَّد، وتنبيه العقل وترشيده للاعتبار.

ويلاحظ القارئ الواعي لقصص القرآن الكريم المعنى العبادي للتكرار، فعلى سبيل المثال أنَّ قصَّة سيدنا إبراهيم عليه السلام وردت ٦٩ مرة في ٢٨ سورة، وقصة سيدنا نوح عليه السلام وردت ٤٣ مرة في ٢٨ سورة[١].

ويبدو كما يقول أحد الباحثين المسلمين أنَّ القرآن استخدم أسلوب التكرار لأهداف تربوية متنوعة، فقد جاء التكرار القرآني للتأكد أو لبناء مفهوم أو قناعة، والتمهيد الانفعالي، وتأكيد مقدمة لنتيجة مهمة، وزيادة فرص إمعان الفكر كما نلحظ في قوله: ﴿كَلَّا سَيَعْلَمُونَ ﴿٤﴾ ثُمَّ كَلَّا سَيَعْلَمُونَ ﴿٥﴾﴾[٢] أو في الآيات (٦٥، ٧٢، ٨٥) من سورة الأعراف بغرض الوصول إلى مفهوم ما كالتوحيد أو قناعة معينة من خلال استقرار أمثلة واضحة محددة، ومتنوعة، وفي سورة «الكافرون» من الآية الثانية حتى الخامسة استعمل النص القرآني التكرار لربط المقدمات بالنتائج، والوصول بعملية التكرار إلى نتيجة حاسمة يدركها الناس.

ويكرر القرآن أحياناً مفرداته اللفظية لزيادة الحالة الانفعالية وزيادة الاهتمام والترقب الوجداني، مثال ذلك ما ورد في سورة القارعة (١، ٣) ومثلها بدايات سورتي الطارق والحاقة، وذلك كي ينتقل القارئ للقرآن من مفهوم يبدو لأول

---

(١) التعلم في القرآن ص ٩٧ بحث الأستاذ د. إحسان آغا، من كتاب «علم النفس الديني» لمجموعة مؤلفين.
(٢) سورة النبأ، الآيتان: ٤ و٥.

وهلة بسيطاً، ثم يتنبه الذهن إلى سؤال سريع يكاد يمسك بتلابيب القارئ يدعوه إلى الاهتمام بالأمر، ومحاولة التفكر فيه وتحديد أبعاده(١).

لقد سخَّر «النص» أسلوب التكرار لتثبيت التعلم وتعزيزه سواء بإعادة الألفاظ ذاتها مع تغيير أسماء «الأنبياء» وأسماء «أحوالهم» كما نجد ذلك واضحاً في سورة واحدة هي الأعراف آيات ٦٥، ٧٢، ٨٥، وكذلك آيات ٥٠، ٦١، ٨٤ من سورة هود، وذلك لبناء مفهوم عقائدي معيَّن كالتوحيد، وهو هدف جوهري جعله النص التربوي القرآني في صدارة أهدافه.

وفي آيات قرآنيّة متتابعة من سورة النمل تكرار لمفهوم عقائدي أساسي هو التوحيد، وقد ورد في صيغة تساؤل تلفت النظر، وتهيئ العقل لتقبله كأقوى حقائق الوجود كلّه، وتتوسط عبارة ﴿أَءِلَٰهٌ مَّعَ ٱللَّهِ﴾ الآيات الخمس في وحدة فكرية متصلة تلفت العقل الإنساني إلى الحقيقة الكبرى في الوجود.. حقيقة التوحيد، والخلق الإلهي لوجود.

يقول القرآن الكريم:

﴿أَمَّنْ خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَأَنزَلَ لَكُم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَنۢبَتْنَا بِهِۦ حَدَآئِقَ ذَاتَ بَهْجَةٍ مَّا كَانَ لَكُمْ أَن تُنۢبِتُوا۟ شَجَرَهَآ ۗ أَءِلَٰهٌ مَّعَ ٱللَّهِ ۚ بَلْ هُمْ قَوْمٌ يَعْدِلُونَ ﴿٦٠﴾ أَمَّن جَعَلَ ٱلْأَرْضَ قَرَارًا وَجَعَلَ خِلَٰلَهَآ أَنْهَٰرًا وَجَعَلَ لَهَا رَوَٰسِىَ وَجَعَلَ بَيْنَ ٱلْبَحْرَيْنِ حَاجِزًا ۗ أَءِلَٰهٌ مَّعَ ٱللَّهِ ۚ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ ﴿٦١﴾ أَمَّن يُجِيبُ ٱلْمُضْطَرَّ إِذَا دَعَاهُ وَيَكْشِفُ ٱلسُّوٓءَ وَيَجْعَلُكُمْ خُلَفَآءَ ٱلْأَرْضِ ۗ أَءِلَٰهٌ مَّعَ ٱللَّهِ ۚ قَلِيلًا مَّا تَذَكَّرُونَ ﴿٦٢﴾ أَمَّن يَهْدِيكُمْ فِى ظُلُمَٰتِ ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَمَن يُرْسِلُ ٱلرِّيَٰحَ بُشْرًۢا بَيْنَ يَدَىْ رَحْمَتِهِۦٓ ۗ أَءِلَٰهٌ مَّعَ ٱللَّهِ ۚ تَعَٰلَى ٱللَّهُ عَمَّا يُشْرِكُونَ ﴿٦٣﴾ أَمَّن يَبْدَؤُا۟ ٱلْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُۥ وَمَن يَرْزُقُكُم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ ۗ أَءِلَٰهٌ مَّعَ ٱللَّهِ ۚ قُلْ هَاتُوا۟ بُرْهَٰنَكُمْ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴿٦٤﴾﴾(٢).

---

(١) التعلّم في القرآن، ص٩٩ ـ ١٠٠.
(٢) انظر سورة النمل، الآيات: ٦٠ ـ ٦٤.

وفي سورة الواقعة تكرار مماثل بدءاً من آية ٥٨ حتى آية ٧٤ يقول عزَّ وجلَّ:

﴿أَفَرَءَيْتُم مَّا تُمْنُونَ ﴿٥٨﴾ ءَأَنتُمْ تَخْلُقُونَهُۥٓ أَمْ نَحْنُ ٱلْخَٰلِقُونَ ﴿٥٩﴾ نَحْنُ قَدَّرْنَا بَيْنَكُمُ ٱلْمَوْتَ وَمَا نَحْنُ بِمَسْبُوقِينَ ﴿٦٠﴾ عَلَىٰٓ أَن نُّبَدِّلَ أَمْثَٰلَكُمْ وَنُنشِئَكُمْ فِى مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴿٦١﴾ وَلَقَدْ عَلِمْتُمُ ٱلنَّشْأَةَ ٱلْأُولَىٰ فَلَوْلَا تَذَكَّرُونَ ﴿٦٢﴾ أَفَرَءَيْتُم مَّا تَحْرُثُونَ ﴿٦٣﴾ ءَأَنتُمْ تَزْرَعُونَهُۥٓ أَمْ نَحْنُ ٱلزَّٰرِعُونَ ﴿٦٤﴾ لَوْ نَشَآءُ لَجَعَلْنَٰهُ حُطَٰمًا فَظَلْتُمْ تَفَكَّهُونَ ﴿٦٥﴾ إِنَّا لَمُغْرَمُونَ ﴿٦٦﴾ بَلْ نَحْنُ مَحْرُومُونَ ﴿٦٧﴾ أَفَرَءَيْتُمُ ٱلْمَآءَ ٱلَّذِى تَشْرَبُونَ ﴿٦٨﴾ ءَأَنتُمْ أَنزَلْتُمُوهُ مِنَ ٱلْمُزْنِ أَمْ نَحْنُ ٱلْمُنزِلُونَ ﴿٦٩﴾ لَوْ نَشَآءُ جَعَلْنَٰهُ أُجَاجًا فَلَوْلَا تَشْكُرُونَ ﴿٧٠﴾ أَفَرَءَيْتُمُ ٱلنَّارَ ٱلَّتِى تُورُونَ ﴿٧١﴾ ءَأَنتُمْ أَنشَأْتُمْ شَجَرَتَهَآ أَمْ نَحْنُ ٱلْمُنشِـُٔونَ ﴿٧٢﴾ نَحْنُ جَعَلْنَٰهَا تَذْكِرَةً وَمَتَٰعًا لِّلْمُقْوِينَ ﴿٧٣﴾ فَسَبِّحْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلْعَظِيمِ ﴿٧٤﴾﴾.

في النص القرآني السابق تكرار بصيغة سؤال استنكاري لتنبيه العقل الإنساني ودعوته إلى التأمل، والنظر والملاحظة لبعض الظواهر الطبيعية لمعرفة خالقها ومصدر تكوينها، وعلّة وجودها.

ثم قابل النص بين المثيرات الحسيَّة وبين أضدادها، فذكر الموت بعد إثارة سؤال عن المني، والحياة وذكر «الحرث والزرع» ثم ذكَّر الناس بقوله: ﴿لَوْ نَشَآءُ لَجَعَلْنَٰهُ حُطَٰمًا﴾، وأثار سؤالاً عن خلق «الماء» وإنزاله من المزن، وأخبرنا بأنَّ الله عزَّ وجلَّ يمكنه أن يجعله «أجاجاً» ويحوِّل «عذوبته» إلى ملوحة شديدة، وهكذا مزج النص القرآني التكرار الهادف بأسلوب الأضداد، وجمع بينهما في توجيه تربوي هادف.

وإذا كان التكرار في القرآن في المثالين السابقين جاء متصلاً في سياق فكري واحد، فإنَّه يقع أيضاً في آيات متفرقة سواء في سورة واحدة أو في سور عديدة متفرقة مستهدفاً تثبيت فكرة ما أو بناء مفهوم معين وترسيخه، أو تأكيد حقيقة، أو ربط المقدمات والنتائج في اتجاه تربوي هادف.

إنَّ التكرار في القرآن ـ بالإضافة إلى ذلك ـ ينمي قدرة القارئ للنص القرآني على التأمل والاستنتاج والتأويل والفهم والحفظ وتخزينه في ذاكرة الإنسان وإعادة التعلم، ومساعدة العقل الإنساني على التدبر والربط بين المفاهيم والحقائق، وتقوية الانتباه، وإتاحة الفرصة للتفاعل مع مادة التعلم.

أمَّا السنة ـ وهي المصدر الآخر للتشريع التربوي الإسلامي ـ فعزَّزت هذا الأسلوب، يقول نص إسلامي أنَّ النبي ﷺ:

«إذا تكلَّم بكلمة أعادها ثلاثاً حتى تفهم منه»[١].

وفي نص شريف طلب تزديد مقاطع لفظيَّة عباديَّة وتكرارها سبع مرات ليتم تعلمها، وترسيخها في ذاكرة الطفل، يقول النص: «إذا بلغ الغلام ثلاث سنين فقل له سبع مرات، قل: «لا إله إلاَّ الله» ثم يترك حتى يبلغ ثلاث سنين وسبعة أشهر وعشرين يوماً ثم يقال له: قل: «محمد رسول الله» سبع مرات، ويترك حتى يتم له أربع سنين، ثم يقال له سبع مرات، قل: «صلى الله على محمد وآل محمد»، ويترك حتى يتم له خمس سنين، ثم يقال له: أيهما يمينك وأيهما شمالك، فإذا عرف ذلك حوَّل وجهه إلى القبلة، ويقال له: اسجد، ثم يترك حتى يتم له ست سنين، فإذا تم له ست سنين قيل له، صلِّ وعُلِّم الركوع والسجود حتى يتم له سبع سنين، فإذا تم له سبع سنين، قيل له اغسل وجهك وكفيك، فإذا غسلهما قيل له: صلِّ، ثم يترك حتى يتم له تسع سنين، فإذا تمَّت له عُلِّم الوضوء وضُرب عليه، وأمر بالصلاة وضرب عليها، فإذا تعلم الوضوء والصلاة غفر الله لوالديه إنْ شاء الله»[٢].

---

(١) د. محمد عثمان نجاتي / الحديث النبوي وعلم النفس ص ١٨٦، وأخرج هذا الحديث الطبراني وإسناده حسن كما قال الهيثمي في مجمع الزوائد ج١ ص١٢٩، وعند ابن القيم الجوزية في كتابه زاد المعاد ج٢ ص٢٥، وصحيح البخاري ج١ ص١٨٨، وفي لفظ الخطيب في كتابه (الفقيه والمتفقه) كان رسول الله ﷺ يعيد الكلمة ثلاثاً حتى تفهم عنه، ج٢ ص١٢٦.

(٢) مكارم الأخلاق ص٢٢٢.

فالنص كما يلحظ القارئ يؤكد على «تكرار» لفظي وحركي ومعرفي على نحو تدريجي منتظم وموجه نحو غاية عباديَّة.

كما أنَّ توصيات المشرع الإسلامي بمدارسة العلم ومذاكرته تعبر عن هذا المبدأ التربوي الهام وأثره الفعَّال في تكوين الخبرات التعليمية وتذكرها واسترجاعها، فالمذاكرة في حقيقتها تكرار هادف للتعلم.

ومع تأكيد المشرع التربوي المسلم على فاعلية هذا المبدأ في بناء الخبرة وبقائها، إلاَّ أنَّه يدعو بصراحة إلى تكرار موجه هادف وبناء مصحوب بوعي وتفهم وتفكر يجعل إعادة الاستجابة التعليمية مفيدة، لهذا نجد نصاً إسلامياً يفضل «التفكر والتفهم» في شيء معين على «تكرار» ممل غير موجه، يقول النص: «فضل فكر وتفهم أنجع من فضل تكرار ودراسة».

في النص إدانة غير مباشرة للتكرار الرتيب الممل الذي لا ينتهي بتعلم جديد ولا بتغيير بنَّاء في الأداء، ومعنى ذلك أنَّ مجرد «التكرار» قد يؤدي إلى حفظ مادة التعلم ـ كالقصيدة الشعرية ـ دون فهم معناها وهو أمر لا يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة في النظريَّة التربوية الإسلاميَّة.

خامس عشر: مبدأ انتقال أثر التعلم أو التدريب:

أقر علماء النفس المحدثون أنَّ ما نتعلمه في مجال معين أو نتدرب عليه في موقف ما ينتقل أثره إلى موقف مماثل يشترك معه في بعض خصائصه وقد أطلق العلماء على هذه الظاهرة التي يتحول فيها التعلم الأصلي إلى تعلم لاحق اسم ظاهرة انتقال أثر التعلم أو التدريب أو الاستجابة المماثلة.

ونتساءل هل يوجد لهذه الظاهرة موقع في نصوص المشرع الإسلامي التربوية؟

لم نجد نصاً إسلامياً[١] واضحاً وصريحاً ومباشراً يشير إلى مبدأ انتقال أثر التعلم، ولكنَّ عدداً كبيراً من أحكام التشريع المنظمة للسلوك العبادي في مجالات مختلفة تعيِّن مبدأ انتقال التدريب وتشير إليه بطريقة غير مباشرة، حيث تشير هذه الأحكام إلى الشبه بين تعلم سابق وتعلم لاحق، فـ «من أكثر الفكر فيما تعلّم اتقن علمه، وعلم ما لم يعلم».

إنَّ عدم عثورنا على نص صريح يحدِّد موقف المشرع الإسلامي من مبدأ الانتقال ليس معناه خلو التشريع التربوي الإسلامي من إقرار لهذا المبدأ لأنَّ بعض الخبرات التعليمية التي يأمر المشرع الإسلامي بالتدرب عليها وممارستها ينتقل أثرها إلى خبرات لاحقة مشابهة، فيؤدي إلى تكوين استجابة مماثلة، وسنكتفي بإيضاح بعض النماذج المعبرة عن هذا المبدأ في عدد من مجالات التدريب العبادي، والمعرفي، والحركي.

في المجال العبادي المحض نجد انتقال أثر الخبرة التعليمية العبادية من موقف عبادي إلى آخر، فالمشرع أمر المربي المسلم بتدريب الأطفال على أداء الصلاة وممارستها سواء كانت فريضة أو نافلة، لكن المربي ـ وهو يقوم بهذه المهمة التدريبية ـ يبدأ بتعليم الطفل على نوع واحد فقط من الصلاة ـ كفرض المغرب ـ مثلاً، ثم ينتقل أثر هذا التعليم العبادي إلى المواقف المماثلة، فالتدرب على حركات أحد فروض الصلاة وأذكارها يساعد الطفل على تعلم حركات وأذكار أنواع الصلوات جميعاً لأنَّها تشترك في خبرات تعليمية واحدة مع اختلاف في أوقاتها وعدد ركعاتها وبعض أحكامها، وهو أمر قد يدركه الطفل فيما بعد، كما أنَّ التدرب على الصلاة الواجبة يتنقل أثره إلى خبرة مماثلة هي الصلاة النافلة.

---

(١) لا يعني عدم عثورنا على نص اسلامي في هذا الشأن خلو التشريع التربوي الإسلامي من نصوص واضحة تشير إلى مبدأ أثر انتقال التعلم أو التدريب، وانّما يحتاج البحث عن نصوص في هذا الموضوع إلى فترة كافية من الزمن، ونسأل أن نعثر على نصوص صريحة، بيد أن النصوص غير المباشرة متوفرة ولله الحمد والشكر.

وتقدم أحكام المشرع في فريضة الحج موقفاً آخر لمبدأ انتقال السلوك العبادي، فمن يتقن أحكام الحج الأكبر وتطبيقاته العملية يمكنه بسهولة أن يتقن أحكام حج العمرة لوجود بعض التشابه وبخاصة إذا تكرَّر أداء الفرد المسلم للحج.

وفي تجربة صوم «شهر رمضان» ينتقل أثرها إلى تجربة صوم أخرى سواء من خلال انتقال أحكام «الصوم» أو تعلم التجربة الشعورية لهذه الفريضة، فالصوم كما يعلم القارئ المسلم ليس مجرد خبرة وجدانية فحسب، بل هو كذلك خبرات معرفيَّة، حين يقدم المشرع الإسلامي للفرد مجموعة متكاملة مترابطة من الأحكام المعرفيَّة النظريَّة والتطبيقيَّة المستمدة من مصادر التشريع الإسلامي.

ويتعلم المسلم ضبط شهواته في فترة الصوم كترشيد نظامه الغذائي، وقهر عاداته اليوميَّة المعتادة لتأصيل الشعور الداخلي بالمسؤولية، والمشاركة الوجدانيَّة وتنمية مشاعر الحب للآخرين، وتطابق الفعل الخارجي للذات مع فعلها الباطني وإرادتها الداخلية، فينتقل أثر هذا التدريب الوجداني على هذه العبادة إلى مواقف مماثلة.

ونترك المجال العبادي المحض إلى مجال آخر عسى أن نجد في المخزون التربوي للمشرع أمثلة حيَّة على إشارته لمبدأ انتقال التدريب.

لقد دعا المشرع التربوي المسلم في أول نص قرآني هبط به الوحي الأمين على سيدنا رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم إلى تنمية المهارات المعرفية الأساسيَّة تحقيقاً للذات البشريَّة وإبراز قدراتها من جهة، وتحقيقاً للوظيفة العباديَّة التي جعلها المشرع الإسلامي محور أهدافه التربوية العبادية السامية.

قد دعت سورة العلق إلى تنمية مهارتي القراءة والكتابة ـ وهما من المهارات المعرفية الأساسيَّة ـ واعتبارهما واجبين دينيين، بيد أنَّ هذا الجهد المعرفي أيضاً تدريب لغوي في خطواته الأولى، لكنَّ هذا التدريب المهاري

اللغوي لا يظل خبرة لغوية صرفة، بل ينتقل أثره إلى مجالات معرفيَّة أخرى، فمن يتمكن من إتقان كتابة كلمة معينة يتمكن أيضاً من كتابة كلمة أخرى ذات معنى آخر، وبالحروف نفسها، فإذا استطاع الشخص كتابة كلمة «عالم» ساعده ذلك على كتابة كلمة عامل، عمَّال، لامع، ألمع.

ومن أتقن كتابة كلمة «لحم» قدر على كتابة كلمات بالحروف ذاتها مثل لمح، محل، حمل، ملح، حلم، ومن عرف كتابة كلمة «قلم» استطاع أن يكتب كلمات لمق، قمل، مقل، ملق، ومن كتب كلمة «قرأ» كتابة صحيحة تمكن من كتابة كلمات أخرى مكونة من الحروف نفسها إذا ما تحركت مواقعها، فيكتب كلمات، رأق، رقأ، قأر، أرق، أقر، وهكذا يستطيع الفرد، أن يكتب كلمات أخرى متشابهة مع الكلمة الأصل بسبب وجود تشابه في الخصائص الأساسيَّة بين الكلمات المتداخلة في حروفها.

قد تكون بعض الكلمات المستقاة من أحرف الكلمة الأصل ذات معنى، وقد تكون غير واضحة، وغير مفهومة، ولكنَّ الواضح أنَّ القدرة على تعلم سابق مثل كتابة «كلمة معينة» يساعد على تعلم لاحق كما لحظنا ذلك في كتابة كلمات تشترك مع الكلمة الأصليَّة في حروف واحدة، وهذا التدريب يتم في محيط التدريب على المهارات اللغوية وتنميتها.

ويمكن أن ينتقل أثر هذا التدريب اللغوي الناجح إلى مجالات معرفيَّة أخرى، فيكتب الشخص الأحداث التاريخيَّة، والحقائق العلميَّة، ومنظومات الشعر وقصائده، والنصوص الأدبيَّة والفلسفيَّة والدينية بالمهارات اللغوية التي أتقنها.

وهكذا فإنَّ دعوة المشرع إلى تنمية المهارات المعرفيَّة منذ أول نص قرآني هبط به الوحي طوى في داخله توجيهاً تربوياً بأهميَّة مبدأ انتقال أثر التعلم، والتدريب في مجال معين إلى مجالات أخرى.

ونتوقف أيضاً عند مهارات عقلية أخرى معبرة عن هذا المبدأ، ولنقدم هذا المثال.

يقول النص: «من أحسن السؤال علم، ومن عَلِمَ أحسن السؤال»[1]، يطالب المشرع الإسلامي في هذا النص بالصياغة الصحيحة للسؤال وتعلم شروطه، وبناء وحداته على أسس سليمة، لكنه لم يحدد أن تكون هذه الخبرة التَّعليمية في مجال معيَّن من مجالات المعرفة، فالتوجيه ـ هنا ـ عام ينطبق على الصياغة الدقيقة للسؤال في كل مجال، لذلك يدعو النص إلى تعلم صياغة السؤال بدقة، وهذه الصياغة في أي مجال ينسحب أثرها إلى مجال آخر، فمن «أحسن السؤال» وصاغه بدقة في مادة تعليمية معيَّنة كعلوم اللغة أو العلوم الإنسانيَّة يمكنه أيضاً أن ينقل خبرته في بناء السؤال إلى مجال آخر كالعلوم الطبيعية، فبناء «الاختبار» خبرة اكتسبها الفرد بالتعلم والتدريب، ويستطيع من «أتقنها» في صياغة أسئلة مادة معينة أن يستفيد منها في بناء اختبار لمادة أخرى، ويمكن أن ينتقل أثر هذا التدريب على بناء الاختبارات من مجال إلى آخر، فالصياغة الصحيحة للسؤال خبرة تربوية تؤدي إلى استجابة مماثلة في هذا المجال أو في ذاك.

وما قلناه عن انتقال أثر التدريب على صياغة الاختبارات وبنائها من مجال إلى آخر نقوله عن عادة «حسن الاستماع» التي طالب المشرع بالتعود عليها، وممارستها، إذ يوجه النص الإسلامي المتعلم المسلم بتكوين عادة «حسن الاستماع، والإنصات» للآخرين دون أن يحدد لها مجالاً معرفياً معيَّناً، لأنَّ المشرع يدرك أنَّ التدرب على هذه الخبرة في مجال معرفي معيَّن ينتقل أثره إلى مجال آخر، فإذا عوَّد التلميذ نفسه على هذه العادة واكتسب أصولها استفاد منها في درس فقهي أو حوار تعليمي أو مناظرة شعريَّة، وبالتالي تكون الاستجابة متماثلة لأنَّ عناصر «الخبرة» متشابهة، فتسمح بنقل أثرها من موقف تعليمي إلى موقف آخر.

---

(١) ميزان الحكمة ج٤ ص٣٣١.

ونضع بين يدي ـ القارئ الكريم ـ مثالاً عن أثر انتقال التدريب على المهارات الحركيَّة.

هناك دعوة صريحة واضحة من النص التربوي الإسلامي لتعلم بعض المهارات الشائعة في بيئة الرسول ﷺ وزمانه، وقد حدَّد النص بعض هذه المهارات كالرماية والسباحة وركوب الخيل كأمثلة على اهتمام النص بضرورة تنمية المهارات الحركية المطلوبة لنمو شخصية المسلم.

فالفرد الذي أتقن مهارة «الرماية» بالنبال أو السهم يمكنه إتقان مهارة الرماية بالقوس لوجود خصائص متشابهة في مهارة الرماية ذاتها، ومن أتقن مهارة الرماية ببندقية قتال يمكن أن ينتقل أثر هذا التعلم إلى إتقان مهارة الرماية ببندقية صيد.

لقد جاء لفظ «الرماية» في النص التربوي الإسلامي على إطلاقه، ويطوي هذا اللفظ تشابهاً بين عناصر التعلم السابق والتعلم اللاحق، إذ تجتمع في مهارة «الرماية» خصائص حركية متشابهة تسمح بانتقال أثر تعلم أي نوع من أنواع مهارة «الرماية» إلى نوع آخر بينهما عنصر صلة، فقد تختلف أداة «الرماية» لكن خصائص المهارة واحدة، وهذا معناه أن تعلم «الرماية» بأداة معينة كالقوس يسهل على الرامي تعلم مهارة الرماية بأداة أخرى، فأنواع «الرماية» السائدة في البيئة العربية آنذاك متشابهة في خصائصها إلى حد كبير، وهذا ما يسهل على الفرد الاستفادة مما تعلمه من خبرة سابقة في تكوين خبرة لاحقة.

وهذا القول أيضاً ينسحب على مهارة السباحة بمختلف أشكالها، فمن تمكن من تعلم المهارات اللازمة للسباحة القصيرة يسهل عليه تعلم مهارات السباحة لمسافات طويلة لأنَّ خصائص هذه المهارة واحدة رغم تفاوت طول المسافة أو قصرها، أو اختلاف زمن أداء هذه المهارة.

ونختم أمثلتنا على مبدأ انتقال أثر التعلم بمهارة عقلية حركيَّة في آن واحد هي مهارة الخط العربي.

حث النص الإسلامي على تنمية مهارة الخط، يقول نص مثلاً: «عليكم بحسن الخط فإنَّه من مفاتيح الرزق».

وتعبر كلمتا «حسن الخط» عن أقصى حد ممكن لتنمية هذه المهارة، وجودتها وإتقانها، بيد أنَّ هذه المهارة تتجسد في أشكال مختلفة من الخطوط، فإذا طبَّقنا هذا التنوع على مهارة الخط وجدنا فعلياً أنواعاً لها.

وبالتأكيد لا نجزم بتساوي مهارة الخط عند الفرد الواحد في كل أنواع الخطوط العربية، والتفاوت في مهارة «الخطاط» ممكنة من نوع إلى آخر، فمن الصعب تساوي مهارة الخطاط بدرجة واحدة في أنواع الخطوط العربيَّة التي يكتسبها، وهذا مثال للفروق الفردية الذاتية أو النمائية.

ولكنَّ الأكيد أيضاً أنَّ تفوق فرد معيَّن في إتقان مهارة الخط لنوع واحد من أنواع الخطوط، يتقل أثره إلى بعض الأنواع الأخرى، لذلك نجد في أغلب الأحوال قدرة الخطاط وإتقانه لمهارات مختلفة من الخطوط العربية لوجود تشابه في بعض خصائصها، فمن يتقن مهارة الكتابة بخط النسخ يمكنه أن ينجح ـ بدرجة أقل ـ في إتقان مهارة خط الثلث، ومع وجود تميز في بعض خصائصهما إلاَّ أنَّ التشابه في خصائص أخرى يساعد «الخطاط» على نقل خبرته من مجال خط «النسخ» إلى مجال خط «الثلث» فيكتسب مهارة الكتابة بالخطين بمستويين متقاربين.

إنَّ الفرد الذي أتقن نوعاً واحداً من الخطوط العربية المألوفة، يمكنه أن يتعلم بسهولة أنواع الخط العربي الأخرى، فالتكتيك واحد بينها جميعاً رغم وجود مميزات لكل نوع على حدة، واشتراكها جميعاً في مهارات أساسيَّة حركيَّة كمسك القلم، ورسم الحروف، والتعامل مع السطر، وميل «أداة» الخط، ممَّا يُسهِّل انتقال أثر التدريب على نوع واحد من هذه الخطوط إلى الأنواع الأخرى منها.

ونلحظ مما سبق:

١ ـ أنَّ الانتقال في أغلبه إيجابي، وأنَّ كل أنماط التعلم التي أقرَّها المشرع الإسلامي هي من النوع الإيجابي للانتقال، حيث يُسَهِّل أي تعلم سابق التعلم اللاحق.

أمَّا الانتقال السلبي فيرفضه المشرع لأنَّ التعليم السابق يعطل التعليم اللاحق، ولهذا نلحظ توجيهات المشرع تطالب بضرورة تعلم المهارات والحركات الصحيحة كي يمنع تأثير التعلم الخاطئ السابق على أي تعلم لاحق، فأوصى المشرع كما ذكرنا في موقع سابق من دراستنا بضرورة البدء بحركة تعلّم صحيحة للسلوك أو الخبرة المراد تكوينها، وبضرورة التفكر في جميع الأفعال تجنباً للانتقال الخاطئ، فـ «من أكثر الفكر فيما تعلم أتقن علمه».

٢ ـ أنَّ الانتقال تدريجي يسير من الأسهل إلى ما هو أصعب، فالخطاط أتقن في بادئ الأنواع الأسهل من الخطوط كالرقعة والنسخ ثم يظل في تعلمه متدرجاً إلى خطوط أكثر صعوبة.

ويسير «الأفراد» وفق هذا التدرج عند التدرب على مهارات الرماية والسباحة، والمهارات الأخرى، يبدأ بالمهارة السهلة حتى يصل إلى المهارة الأكثر تعقيداً.

٣ ـ يتم الانتقال الإيجابي من خلال مستوى تمكن الفرد من التعلم السابق وتفوقه فيه، فكلَّما كان التدرب على التعلم الأصلي متقناً كان إتقان التعلم اللاحق سريعاً وجيداً، وبالعكس تقل درجة إتقان أي تعلم لاحق بمقدار انخفاض درجة إتقان الفرد للتعلم السابق.

٤ ـ يساعد تشابه عناصر التعلم السابق واللاحق على حدوث ظاهرة الانتقال الإيجابي كما لحظنا ذلك في الأمثلة السابقة التي عرضناها عن أنماط السلوك العبادي، والمهارات المعرفيَّة، والمهارات الحركيَّة، والمهارات اللغويَّة.

إنَّ التشابه بين عناصر التعلم السابق واللاحق يجعل الانتقال جيِّداً، فاللغات الثلاث (العربيَّة والفارسيَّة والأرديَّة) يجمعها عناصر مشتركة في بعض الألفاظ والحروف والكلمات، مما يساعد على حدوث انتقال إيجابي وجيِّد، فمن يتقن «اللغة العربية» لا يجد صعوبة في إتقان اللغتين الفارسيَّة والأرديَّة.

إنَّ نصف المفردات اللغوية المكوِّنة للغتين الفارسيَّة والأرديَّة مأخوذة عن مفردات اللغة العربية وكلماتها، وإنَّ أغلب كلمات هاتين اللغتين مكتوبة بحروف عربيَّة، لذلك يساعد هذا التشابه على الربط بين التعلم السابق والتعلم واللاحق، فيتم الانتقال بسرعة وإتقان.

سادس عشر: الانفتاح وتقبل آراء الآخرين:

يجد الباحث في نصوص التشريع الربوي الإسلامي دعوة واضحة إلى انفتاح العقل المسلم على أفكار الآخرين وتقبل آرائهم، لأنَّ الغاية التي يرجوها هذا العقل كما تؤكد النظريَّة التعليمية ـ التربوية الإسلامية هو كشف الحقيقة، وطلب الحكمة من كل حدب وصوب، وليس بالمقدور معرفتها ما لم نستمع إلى آراء الآخرين، ونجعل عقولنا وقلوبنا وحواسنا مفتوحة على أية معرفة صحيحة بصرف النظر عن مصادرها.

جاء في بعض النصوص ما يؤيد هذه الدعوة:

«خذ الحكمة أنَّى كانت»[(١)].

«الحكمة ضالة المؤمن، فخذ الحكمة ولو من أفواه أهل النفاق»[(٢)].

«كلمة الحكمة ضالة المؤمن فحيث وجدها فهو أحق بها»[(٣)].

---

(١) لبيب بيضون / تصنيف نهج البلاغة ص٢٨٨.
(٢) المرجع السابق.
(٣) ميزان الحكمة ج٢ ص٤٩٢.

«الحكمة ضالة المؤمن، فاطلبوها ولو عند المشرك تكونوا أحق بها وأهلها»[١].

«الحكمة ضالة المؤمن، أينما وجدها أخذها»[٢].

ولإيمان المشرع الإسلامي بضرورة الانفتاح على الآخرين وجدنا كثرة الأسفار، والرحلات، والتنقلات المستمرة التي يقوم بها طالب العلم المسلم إلى كل بقاع العالم الإسلامي بحثاً عن الحكمة من مظانها، وأهلها، وقد جاء في نص إسلامي شريف تقديراً لمعلمي الحكمة: «إذا كان الآباء ـ رجالاً أو نساءً ـ هم السبب في الحياة، فمعلمو الحكمة والدين هما السبب في جودتها»[٣].

والدعوة إلى الخصوصية الحضارية للأمة الإسلاميَّة لا تتناقض مع مبدأ الانفتاح على الآخرين والتعرف على آرائهم، لأنَّ عمليَّة الانفتاح ذاتها ليست تذويباً للعناصر الحضاريَّة والعقائديَّة والتاريخيَّة المتميزة لشخصيَّة المسلم، وإنَّما هي في جوهرها بحث عن الحقيقة التي ينشدها المسلم بدعوة من القرآن والسنَّة، فتعزز تمايزها الحضاري.

وينطوي مبدأ الانفتاح على الآخرين على بعض العناصر الإيجابيَّة في نمو العقل المسلم وتطوره.

فطلب الحكمة دليل على حيويَّة التفاعل الحضاري بين الأمم البشريَّة، وهو تفاعل ساعد على وحدة المعرفة والثقافة رغم تنوع الجماعات، ومما لاشك فيه أنَّ ذلك يسهم في تحقيق الهدف الإسلامي في تكوين مجتمع عالمي محكوم بحاكميَّة الإسلام، كما أنَّ فكرة تقبل الآراء من الآخرين دليل أيضاً على رغبة العقل المسلم الواثق من نفسه في تطوير قدراته، ومتابعة التغيرات السريعة التي

---

(١) المرجع السابق.
(٢) تعليم المتعلم في طريق التعلم للزرنوجي ص٧٤ / وكذلك كتاب آداب المتعلمين للطوسي ص٢٢.
(٣) لبيب بيضون / تصنيف نهج البلاغة ص٢٨٩.

تتلاحق من حوله، وبالتالي يمكِّن المسلم من الانفتاح على القضايا والمشكلات القائمة في عصره، ويسعى إلى إيجاد الحلول.

وتكشف هذه الدعوة عن سمات أصيلة يجب أن تتوفر في العالم المسلم أو غير المسلم، وأول هذه السمات تمتع العالم بالنزاهة العلميَّة والموضوعيَّة، والثقة بنفسه في معركة الصراع بين الحق والباطل، والتنازع بين الفكر المنطقي السليم والخاطئ، والتحرر من التعصب المقيت، وتحرير نفسه من الانغلاق والانكفاء والتمركز حولها.

ولهذه السمات دلالات سيكولوجيَّة مهمة، فيكبر إحساسه بذاته، ويخلص نفسه من الحقد على الآخرين، وعدم الخضوع لإيحاءات التمركز حول الذَّات، فلا يرى أنَّه دائماً على حق وغيره مخطئ، بل يتعامل مع نفسه على أنَّها ذات قابليَّة تنطوي على الصواب والخطأ، وأنَّ معرفتهما يتوقف على طلب الحكمة بالبرهان العلمي.

إنَّ مبدأ الانفتاح على الآخرين يجعله ناقداً لا حاقداً، ناقداً لنفسه ولتفكيره ولكلامه ﴿فَبَشِّرْ عِبَادِ ﴿١٧﴾ ٱلَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ ٱلْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُۥٓ﴾[١] و«كونوا نقّاد الكلام»[٢] و«لا تنظر إلى من قال، وانظر إلى ما قال»[٣] و«خذ الحكمة ممن أتاك بها، وانظر إلى ما قال ولا تنظر إلى من قال»[٤] و«من دلائل العالم انتقاده لحديثه، وعلمه بحقائق فنون النظر»[٥].

كل ذلك له أثر على التعلم، وزيادة إنماء القدرات، والمهارات العقلية عند المتعلم المسلم.

---

(١) سورة الزمر، الآيتان: ١٧، ١٨.
(٢) ميزان الحكمة ج٦ ص٤٨٥.
(٣) المرجع السابق.
(٤) المرجع السابق.
(٥) تحف العقول ص١٧٨.

إنَّ المتعلم ـ مسلماً أو غير مسلم ـ بحاجة للاستماع إلى الآخرين وتفهم آرائهم لا من أجل إثراء حصيلته المعرفية فحسب، بل لتعلم فنون الجدل، والتفاعل اللفظي مع الآخرين، والقدرة على الصمت مع الآخرين، وإنماء قدرته على الفهم اللفظي أو الطلاقة اللفظيَّة، والشجاعة الفكريَّة في عرض الآراء، والوصول إلى أهداف إنسانيَّة نبيلة.

إنَّ أنظمة التعليم لدينا توجه أنشطتها لتحقيق أمرين أولهما تنمية قدرات المتعلم، والآخر قضية الضبط السلوكي وبالرغم من أنَّ المشرع الإسلامي قدَّم نظريته واضحة لضبط السلوك وتنمية القدرات والمهارات المختلفة عند المتعلمين، إلاَّ أنَّه لا يمنع العقل المسلم في ضوء دعوته للاستفادة من تجارب الآخرين، أن نتعلم من جهودهم، وبخاصة ما قدمته العلوم الإنسانيَّة من عناصر إيجابيَّة للضبط والتنميَّة.

فعلى سبيل المثال يقدّم علم النفس الوضعي بعض الإرشادات الفعَّالة في مجالات متنوعة كالتعلم، وتغيير العادات، والعواطف، والدوافع، والفروق الفردية وتنمية قدرات التفكير وقياسها، والشخصيَّة، والثبات الانفعالي، وخصائص ومشكلات مراحل النمو، وهي موضوعات نجد في النص الإسلامي عناية بها، فمن الممكن إذن أن يوظف الفرد المسلم العناصر الإيجابيَّة من هذه الإرشادات في بناء شخصيَّته.

إنَّ هذه الإرشادات جهد علمي جيِّد يجْدر بالشخصيَّة المسلمة أن تستفيد من عناصره الإيجابيَّة في بناء بعض مكوناتها الأساسيَّة، طالما أنَّه لا يجافي المفهوم العبادي التي تحرص عليه النظريَّة التعليميَّة التربوية الإسلاميَّة، فالمشرع في ضوء مبدأ طلب الحكمة ممن يأتي بها يؤكد على المعرفة التراكميَّة عند الإنسان التي يضيف فيها العقل جهداً جديداً على جهد سابق، وبالتالي يستطيع الفرد المسلم ـ في كل عصر ومكان ـ أن يعالج قضاياه ومشاكل مجتمعه المتجددة بحلول وبأساليب وبطرق يحبذها المشرع الإسلامي.

لقد دعا المشرع في نظريته التعليمية التربوية إلى التعلم الاتقاني وتفريد التعلم والتوجيه المستمر ومعرفة نتائج عمل المتعلم مباشرة، والتعليم الموزع، وتعدد مصادر التعلم، وهي نفس المبادئ التربوية التي توصل إليها جهد علماء النفس المحدثين، فما يضير المربي المسلم أن يتعرَّف على جهدهم في هذه المجالات ليستثمرها في تطبيق النظرية التعليمية الإسلاميَّة بوسائل وأدوات حديثة ابتكرها الآخرون.

وهل يمكن للمربي المسلم، والمعلم خاصة أن يوظف ما هو إيجابي من هذا الجهد في خدمة التعليم الإسلامي بغير الاطلاع على تجارب الآخرين، والتعرف على آرائهم في مجال التربية والتعليم؟ ألم يأت في النص: «خذوا من كل علم أحسنه»[1].

سابع عشر: مراعاة أثر المكان:

وللمكان أيضاً أثر إيجابي في التذكر والتعلم، وقد بيَّن علم النفس الحديث دور المكان في تذكر الحوادث التي سبق للفرد أنْ تعلمها أو مرَّ بها وسمى ذلك قانون الملابسات في عمليتي التذكر والتعلم.

إنَّ الشخص الذي يتعرَّف على اسم شخص آخر في مكان معيَّن، فإنَّ تذكرَّ اسمه في نفس المكان الذي تم فيه التعرف عليه يكون أسهل من تذكره له في مكان آخر، ولهذا السبب نجد أنَّ رجال الأمن دائماً يأخذون المجرم إلى المكان الذي وقعت فيه الجريمة ليساعده المكان على تذكر تفاصيل هامَّة من جريمته، لعلَّها تدل رجال الأمن على معرفة أدق وأسرع وأكثر عدالة، وأقوى في إثبات التهمة.

وأمَّا في حقل التعليم فقد أثبتت تجارب علم النفس على أنَّ أداء الطلاب

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص٥٢٨.

للامتحان يكون أحسن وأفضل إذا جرى في نفس المكان الذي تلقى فيه التلاميذ دروسهم، لأنَّ للمكان أثراً إيجابياً يساعد التلميذ على تذكر الخبرة التعليمية سواء في موقف تقويمي أو في موقف تفاعل تلقائي بالصف.

وقد اهتدى المربي المسلم إلى أهميَّة المكان في عمليات التذكر والتعلم والإدراك، حيث اتخذ الرسول ﷺ مسجده كمكان له أهميته النفسيَّة في التعليم، إذ كان صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم يعقد مجالس الحديث والتحديث في مسجده بالمدينة، وقد سار على هذا النهج بعده علماء الأمَّة وبخاصَّة الأئمة الطاهرون من أهل بيته وصحابته الأخيار والتابعين والعلماء الربانيين، حيث عقدوا حلقات العلم والبحث والدرس والتفسير في المسجد النبوي، وتذاكروا مختلف صنوف المعرفة الإسلاميَّة كعلوم الفقه والتفسير والحديث والعلوم العقليَّة في هذا المكان المقدس، وذلك لأنَّ لهذا المسجد ـ كمكان متميز ـ أثره السيكولوجي الطيب في عمليات التعلم، والإدراك والتذكر.

وقد استعان رسول الله ﷺ ببعض الصحابة في المدينة لتعليم القرآن، ويبدو أنَّ التعليم كان يتم ـ بالإضافة إلى المسجد ـ في أوقات معينَّة، في بيت أحد المسلمين، حيث يجتمع عدد منهم يتعلمون.

وقد ذكر من هؤلاء المعلمين (عبادة بن الصامت) و(أبان بن سعيد بن العاص) و(أبو عبيدة بن الجراح) و(أسيد بن خضير) و(خالد بن سعيد بن العاص)، وكان عبدالله بن رواحة، ومعاذ بن جبل يتوليان في المسجد مهمة تعليمية وتربويَّة، بعد أن يغادرهم النبي ﷺ[١].

ولم يتح للرسول الكريم ﷺ ممارسة عمليَّة التعليم في المسجد الحرام لسبب ظروف الدعوة وموقف خصومها وطبيعة الصراع بين الإسلام ومناوئيه، إلاَّ

(١) شمس الدين / نظام الحكم والإدارة في الإسلام ص٥٦٤.

أنَّ علماء الأمَّة بعد هزيمة الشرك جعلوه مكاناً للعلم ومدارسته، وما يزال حتى الآن، وعلى امتداد تاريخ الإسلام والمسلمين مركزاً هاماً لعقد الحلقات التعليمية لما له من أثر عقلي وسيكولوجي على الأفراد.

ومن ثوابت الحقائق في تاريخ التجربة التربوية الكبرى عند المسلمين أنَّ بعض الحكام، والعلماء، والأثرياء في المجتمع المسلم قد بنوا دور العلم والمعاهد والمدارس والمراكز التعليمية في أماكن متعددة وهامَّة ظلَّت حتَّى اليوم قويَّة التأثير على النفوس، واكتسبت شهرتها العلميَّة المؤثرة، لدرجة أنَّ مجرد تذكر هذه المراكز يسهل على العلماء والمتعلمين استعادة واسترجاع كثير من خبراتهم، ومعارفهم التي تلقوها في هذه المؤسسات، فهذه المراكز لها أهميَّتها التربوية القادرة على تعزيز المعنى الوظيفي، والعبادي للعلم والتعلم.

ثامن عشر: مبدأ الإثابة والعقوبة:

يخضع التعلم ـ كفعل عبادي وسلوكي ـ لنظام الإثابة والعقوبة أسوة بالأفعال العباديَّة التكليفيَّة، ونظراً لأهميَّة هذا المبدأ في الميدان التربوي بأكمله، وأهميَّته في نجاح السياسة التعليمية التعلمية للمشرع الإسلامي ونقص الدراسات النظريَّة التفصيليَّة فيه، فقد أفردنا فصلاً مستقلاً[١] لدراسته بإسهاب وبيان فعاليته التربوية في عمليات التعلم والتعليم.

ثامن عشر: مبدأ الإتقان:

مع أهميَّة هذا المبدأ التوجيهي لعملية التعلم فإنَّنا لا نجد حاجة إلى دراسته مفصلاً لأننا قد أشرنا إليه مراراً وفي مواقع عديدة من بحثنا، فلا نكاد نبحث مسألة إلاَّ وبرزت بين ثنايا السطور كلمات الجودة والإتقان وحسن الأداء والأداء المتقن واكتمال الخبرة التعليمية، ووصول المتعلم إلى مستواه النهائي، وبخاصة

---

(١) انظر الفصل السابع

في بحثنا عن جودة التدريب، وهو آخر عامل موضوعي درسناه في فصل العوامل المؤثرة في عملية التعلم.

وأوردنا نصوصاً دالَّة عليه هنا وهناك، لهذا ارتأينا مجرَّد التنبيه إليه كمبدأ تربوي فعَّال وموجه لعملية التعلم، ونأمل أن نوهب فرصة أخرى تتطلب دراسته مفصلاً.

الفصل السابع

نظام الإثابة والعقوبة

شدد المشرع الإسلامي بوجه عام في نصوصه المتعددة على ربط كل الأفعال العبادية الصالحة، وكل أنماط السلوك المرغوب فيه بالمثوبة، كما ربط الأعمال السيئة والمعاصي بالعقوبة.

وتنطبق هذه القاعدة العامة على مسألة العلم والجهل معاً، فالمشرع جعل من التعلم والتعليم فريضة دينية والاستجابة لها طاعة يستحق الإنسان على أثرها إثابة طيبة في دنياه وآخرته، واعتبر الجهل رذيلة ومعصية ومفتاحاً للشر تستوجب في نظره العقوبة في الدارين معاً.

إن العلم بشقيه «التعلمي ـ التعليمي» يأتي في صدارة قائمة السلوك العبادي الذي ربطه المشرع بنظام الإثابة والعقوبة، وقد جعله كما أكدت النصوص فريضة دينية لمعرفة الأحكام الشرعية وتطبيقها عن وعي منذ نزول أول نص قرآني يبدأ بكلمة «اقرأ» ولفهم سنن الله في الكون والمجتمع، لهذا رَتَّب في نصوص أخرى من التشريع الجزاء والمساءلة على أداء هذا الفعل العبادي الكبير أو الكسل عنه، وأخضع سلوك الإنسان التعليمي ـ التعلمي لمبدأ الثواب والعقاب باعتباره فعلاً عبادياً، وباعتبار هذا المبدأ نظاماً عاماً ينطبق على كل فعل عبادي.

ولم يكتف المشرع التربوي الإسلامي بجعل «العلم» فريضة، وإنما رافق هذه الفريضة ترغيب شديد فيها وتنفير مقيت من الجهل، فقد طوت نصوص المشرع التربوية في باطنها ترغيباً في العلم وتشجيعاً للمتعلمين وتعزيزاً لاتجاهات الإنسان نحو التعلم بأنماط مختلفة من الإثابة، بينما طوت نصوص أخرى

تحذيرات المشرع الواضحة من الجهل وتوعداً للسائرين في طريقه، ويصف أحد النصوص الإسلامية القلب الإنساني أو العقل البشري الذي لا علم فيه كأنه «بيت» خرب لا عامر له.

وثمة ملاحظات أولية في نصوص الإثابة والعقوبة:

١. إن نصوص التشريع في الترغيب تتقدم على العقوبة دائماً في الاستعمال والتطبيق التربوي، وهي من جانب آخر أوفر عدداً من نصوص الترهيب في مسألة الجهل وغيرها، أي إن نصوص الإثابة تتفوق في عددها لأن المشرع يريد من المربي المسلم أنْ يميل إلى استعمال الترغيب في التطبيق التربوي ـ مجال التعلم أو غيره ـ قبل البدء بأقل أو أدنى شكل من أشكال العقوبة أو اقلها تأثيراً على سيكولوجية المتعلم.

٢. يحقق المشرع في نصوصه معادلة وتوازناً بين الترغيب والترهيب ويجعلها ضرورة تربوية لتكوين اتجاه نحو المعرفة لدى الإنسان، فهما المكون الحقيقي لهذه المسألة في سيكولوجية المتعلم، فمن لا يصلحه نظام الإثابة أصلحه العقاب، تقول النصوص الإسلامية في هذا الصدد:

«من لم يصلحه حسن المداراة أصلحه سوء المكافأة»[١].

«ومن لم تقومه الكرامة قومته الإهانة»[٢].

٣. هدف الترغيب والترهيب في نظر المشرع تربوي محض وهو إصلاح السلوك وتعديله وتقويمه بدليل أن النصين السابقين استخدما ألفاظاً ذات دلالة تربوية مثل عبارات «يصلحه حسن المدارة» و«أصلحه سوء المكافأة» وفي نص آخر «يصلحه حسن المكافأة»[٣]، كما استخدم لفظي «تقومه الكرامة».

---

(١) ميزان الحكمة ج٣ ص٢٤١.
(٢) الشاب بين العقل والعاطفة ج١ ص٤٢١.
(٣) المرجع السابق.

٤ . إنَّ المشرع التربوي الإسلامي ترك للعقل الإنساني حرية تحديد وسائل تطبيق نظام الإثابة والعقوبة، وترك له حرية معرفة وكشف واستخدام الوسائل اللازمة في التنفيذ.

لقد وضع المشرع للإنسان الخطوط العامة للمبدأ واختيار الوسائل المناسبة لتطبيقه، فالنص الإسلامي يدل المربى المسلم مثلاً على أنماط معينة من الإثابة كالهدايا والمكافأة، لكنه ترك للإنسان تحديد نوع الهدية، وأساليب تقديمها للآخرين، فالمشرع لا يدخل إذن في تفاصيل يعرف ارتباطها بمستجدات الزمان وعادات الجماعة البشرية، ويتركها للعقل الإنساني كي يكتشفها ويثبت قراءته الإبداعية.

مفهوم الثواب والعقاب:

للثواب مفهوم شائع عند التربويين هو أنه أثر حسن يحصل عليه الإنسان بعد نجاحه في إنجاز عمل، وهو تعزيز للخبرة التعليمية بعد اتقانها من قبل شخص ما، فتحقق له إشباعاً وارتياحاً وإحساساً بالرضا على الذات، ويدخل عليه السرور وتغمره الغبطة فيثق بنفسه ويشعر بالأمن النفسي.

قد يكون هذا الأثر مادياً أو معنوياً، عاجلاً أو آجلاً، ضخماً أو ضئيلاً، لكنه يؤدي إلى نهاية سعيدة.

ويبدو الثواب المادي في صور عديدة كالأجور، والمكافآت المادية والجوائز والهدايا بأشكالها المادية، أما الإثابة المعنوية فتعبر عنها أساليب المدح والثناء وعبارات الرضا والمحبة والشكر والاستحسان والامتنان، وبصرف النظر عن محتوى الإثابة وطبيعتها وحجمها فإنها حجر الزاوية في نظرية المشرع التعليمية ويتطلب الثواب أو توقع حصول الخير أنْ يبذل الفرد جهداً، وأن يعمل ويسعى للتعلم وتحصيله، ويوفر مقدمات وأسباب هذا التوقع، ومن الحماقة الرغبة في حصول الخير وتوقع الإثابة بلا عمل وبلا تعلم فعلي ولا مشاركة فعّالة لتحصيله، والاكتفاء فقط بالأماني الكاذبة.

وحتى يكون الثواب فعالاً في التربية يجب على المعلم أن يمنح المكافأة التي يعبر بها المتعلم فور إتمام العمل المطلوب تعلمه أو حدوث الاستجابة الصحيحة المرغوب فيها، فالفترة الزمنية التي تفصل بين حدوث الاستجابة وتقديم المكافأة يؤثر في فعالية الثواب، وبالتالي فكلما طالت فترة إرجاء وتقديم المكافأة انخفض مستوى أداء المتعلم في المواقف التعليمية المشابهة، وهذا يتطلب الإسراع في تقديم المكافأة فور أداء المتعلم للاستجابة المرغوب فيها مباشرة لأن ذلك يضمن ثبات هذه الاستجابة وتحسينها في المستقبل، وهذا ينعكس على أداء المتعلم، فيظهر في صورة أفضل(١).

وقرّر المشرع التربوي الإسلامي الإثابة المادية المباشرة بعد إنجاز العمل فوراً، إذ تفيد نصوص التشريع الإسلامي هذا المعنى لما للإثابة المباشرة من قوة في التأثير النفسي وإيقاظ الحماسة واستمرارية العمل ومتابعته والمثابرة عليه والإصرار على الإنجاز، فقد ورد عنه ﷺ قوله «أعطوا الأجير حقه قبل أنْ يجف عرقه، واعلمه أجره وهو في عمله»(٢) ويقول نص آخر: «إذا استأجر أحدكم أجيراً فليعلمه أجره»(٣).

إنَّ النصوص السابقة تطالب بأجر مادي يعقب أداء العمل مباشرة، وهو أمر ينسحب على الإثابة المعنوية أيضاً، فيجب تقديمها فور انتهاء الإنسان منها سواء في مواقف التعلم أو العمل أو غيرها، وقد وردت نصوص مثل قوله تعالى: ﴿وَقُولُواْ لِلنَّاسِ حُسْنًا﴾(٤)، وقوله ﷺ: «أشكركم للناس أشكركم لله»(٥).

وقد تؤجل الإثابة لضرورة اقتضتها حكمة المربي أو لطبيعة العمل نفسه،

---

(١) د. صلاح الدين محمد أبوناهية / أسس التعلم ونظرياته ص٨٧.

(٢) ميزان الحكمة ج١ ص٢٢.

(٣) المصدر السابق ج١ ص٢١.

(٤) سورة البقرة، الآية: ٨٣.

(٥) ميزان الحكمة ج٥ ص١٤٨.

فيمكن للمربي أنْ يثني على تلميذ مباشرة إذا أجاب بإتقان على سؤال في موقف تعليمي معين، بيد أنَّ الثناء قد يتأجل بالتأكيد في امتحانات التقويم التجميعي التحريرية لحين انتهاء المعلم من إنجاز عمله في تصحيح نماذج التقويم وتعيين نتائجه، ثم وضع الإثابة أو العقوبة.

وفي المفهوم الإسلامي ثواب آخر مؤجل يتم في عالم الآخرة، وهو أسمى من ثواب الدنيا وقد وصف القرآن الآخرة بأنها خير وأبقى ﴿وَٱلْآخِرَةُ خَيْرٌ وَأَبْقَىٰٓ﴾[1].

أما العقاب فهو في أدبيات التربية الإسلامية ونصوصها بخلاف معنى الثواب، فمعناه «أنه أثر نفسي غير سار مصحوب بالألم والاستياء، فالعقاب هو كل ما يصدر ضد الفرد المتعلم من عقوبات أو أمارات الانفعال السلبي نحوه بهدف إشعاره بعدم الارتياح كالتأنيب والزجر والخصومة أو الهجران والمقاطعة أو الإنذار والحرمان من الحصول على مكافأة أو امتيازات مادية أو أية عقوبة تستهدف كفّ السلوك التعليمي الخاطئ وإزاحته».

ويوضح النص الإسلامي أساليب المشرع في العقوبة وصورها، وهي صور متدرجة متأرجحة بين طابع مادي وآخر معنوي، ويتم بعضها في الدنيا، ويؤجل بعضها الآخر ـ وهو الأشد ـ إلى اليوم الآخر.

ويدفع الثواب الفرد إلى تكرار الاستجابة التي أثيب عليها لأن في ذلك شعوراً باللذة وإحساساً بالرضا ـ تاماً أو جزئياً ـ عن الذات، فإن العقاب قد يمنع الفرد من معاودة الخطأ والوقوع فيه مرة أخرى، وعدم تكراره، فالطفل الذي يتبول لا إرادياً قد يزيده العقاب سوءاً، ومع ذلك يلاحظ أنَّ العقوبة قد تدفع بعض الأفراد إلى التعلم بشرط ألا يجرح كبرياءهم، أو تمس كراماتهم أو يقتل الإحساس فيهم بالثقة في الذات، وان يدركوا أسباب العقوبة إدراكاً واضحاً،

(١) سورة الأعلى، الآية: ١٧.

وانهم يستحقونها فعلاً، فيتحول «العقاب» في شكله المعتدل إلى حركة دفع نحو التعلم.

وإذا كان المشرع يأمر بإثابة مباشرة، فإنه يطالب بتأجيل العقوبة وتأخيرها وإفساح المجال للعفو لإعطاء المتعلم فرصة تغيير السلوك وتعديله، وكي لا يكره «المتعلم» المعلم والتعلم معاً، قال نص: «قلة العفو أقبح العيوب والتسرع إلى الانتقام أعظم الذنوب»[١] وفي نص آخر: «إذا استحق أحد منكم ذنباً، فإن العفو مع العدل أشد من الضرب لمن كان له عقل»[٢].

فطرية المبدأ:

يبدو لنا أنَّ الإثابة والعقوبة صورة معبرة عن المبدأ السلوكي العام وهو مبدأ البحث عن اللذة وتجنب الألم، فالتركيبة الآدمية طوت في نسيجها الداخلي ميلاً فطرياً للبحث عن «اللذة» وتجنب الألم، فالنفس البشرية تسعى إلى تكرار الأفعال المصحوبة «باللذة» أو المعززة بالإثابة مهما كان شكلها وحجمها، والابتعاد عن كل فعل يصحبه «عقوبة» أو «ألم» إلاّ إذا كانت النفس مريضة في طبعها تستجيب للأفعال التي تؤدي إلى «الألم» بدافع مرضي في تعذيب الذات وإدانتها بطريقة غير سوية، وبوجه عام بحث «الذات» عن الإثابة أو تجنبها العقوبة استجابة فطرية لمبدأ البحث عن اللذة وتجنب الألم، لهذا فإن إقرار نصوص المشرع بهذا المبدأ الهام في ضبط السلوك وتوجيهه إنما هو مطابق لمكونات الطبيعة البشرية ونظامها الداخلي.

وبنى المشرع إقراره لهذا المبدأ وفقاً لدرايته الكاملة بنظام البناء الداخلي للإنسان ليس فقط في حقل «التعلم» و«التعليم» وإنَّما في كل أنماط السلوك العبادي، ويجسد هذا التعبير عن مبدأ الإثابة والعقوبة نصوص المشرع التربوية والتعليمية والتوجيهية.

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص٣٩٢.
(٢) المصدر السابق ج١ ص٧٦.

إنَّ النفس البشرية تستجيب فطرياً للإثابة بمختلف أشكالها وتأنس بها مهما كان حجمها، وقد عبر الإنسان عن رغبته في الإثابة وحاجته لها، واستجاب النص التربوي الإسلامي إلى هذه الحاجة الفطرية في التركيبة السيكولوجية للإنسان، قال تعالى معبراً عن رغبة نبي الله سليمان في أنْ يكون شاكراً لربه: ﴿رَبِّ أَوۡزِعۡنِيٓ ـ أي اجعلني ـ أَنۡ أَشۡكُرَ نِعۡمَتَكَ﴾[1].

وقال الإمام علي عليه السلام في دعائه المشهور، دعاء كميل بن زياد النخعي، وهو يعدّد نعم الله عز وجل عليه: «وكم ثناء جميل لست أهلاً له نشرته» بين الناس.

هذا الثناء الذي ينشره الله تعالى بفضله بين عباده هو نعمة منه عز وجل لعباده.

ويقول الإمام علي في مقطع آخر من دعائه المذكور سابقاً وهو يعبّر عن الرغبة الفطرية لدى الإنسان في طلب الإثابة والحاجة إلى التقدير الإلهي: «اللهم إني أتقرب إليك بذكرك وأستشفع بك إلى نفسك وأسألك بجودك أن تدنيني من قربك، وأن توزعني ـ أي تجعلني ـ أشكرك، وأن تلهمني ذكرك».

إنَّ هذا النص ربط بين السلوك العبادي وبين الإثابة، فقد طلب الإمام من ربه عز وجل أن يوزعه شكره، وأن يدنيه من قربه ليحقق لنفسه طمأنينة، وليحقق في نفسه إشباعاً لها من الحاجة إلى الإثابة على عمله العبادي، وطلب منه تقديراً، وليست رغبة الإمام في الدنو إليه تعالى سوى التعبير عن هذه الحاجة الفطرية في طلب التقدير الإلهي على نتائج الأفعال العبادية التي قام بها عباد الله الصالحين في الدنيا.

وتناغم المحتوى الداخلي للنص التربوي الإسلامي مع هذا الإحساس

---

(١) سورة النمل، الآية: ١٩.

الفطري الذي نطالب بتقويته في سلوك الإنسان، وقد استجاب النص له من خلال تنويع الإثابة، إذ دعا النص الإسلامي إلى أنْ يشكر الناس بعضهم، وأن يكون شكر الناس جزءاً من شكرهم لله تعالى ومرتبطاً به.

كما تضمنت النصوص دعوة واضحة إلى تقديم الهدايا والحوافز والمكافآت المادية، وصرحت بأنماط الإثابة المعنوية من ثناء ومدح وغيرها تقديراً لأي إنجاز تعليمي يؤديه الفرد.

وتجاوزت استجابة النص لهذا الإحساس حدود دنيانا إلى عالمنا الآخر، فوعدنا الله بالثواب ليصل إشباع الإنسان من حاجته للتقدير والإثابة إلى منتهاه، وليكون هذا الإشباع موصولاً من الدنيا إلى الآخرة، وبالتالي يحقق المشرع الإشباع السوي لهذه الحاجة ويربطها بمبدأ البحث عن اللذة وتجنب الألم وسنرى من خلال نصوص المشرع في هذا الموضوع مقدار التناغم بين إحساس الإنسان بالحاجة للإثابة وبين مقدار الاستجابة التي يقوم بها الفرد لتحقيق إشباع هذه الحاجة، فالمشرع التربوي المسلم جعل إشباع هذه الحاجة ـ مثل هذه الحاجات ـ تتحرك في خطين، أحدهما صاعد يبدأ من داخل النفس البشرية في اتجاه السماء نرجو الله تعالى أنْ يثيبها على كل عمل عبادي صالح كالتعلم وغيره من أعمال البر، وخط آخر هابط يحقق فيه الله تعالى الإثابة لعبده الصالح، ويمنحه تقديراً على إنجاز كل عمل عبادي يتم أداؤه بإخلاص وإتقان.

كما جعل هذين الخطين أيضاً داخل نطاق التفاعل بين أفراد المجموعة البشرية ذاتها، فدعا إلى أن يقدم الناس لبعضهم هدايا التقدير ومكافآت الثناء، وحقهم أن يشكر كل منهم للآخر جهده الطيب، ويتبادلوا الإثابة وتجنب العقوبة في إطار علاقات تسودها المحبة، واشترط كما قلنا ربط الشكر للناس بالشكر لله تعالى.

وبالرغم من النزوع الفطري للنفس نحو الإثابة فيثيب ويثاب، إلا أنَّ المشرع فضل للنفس البشرية السمو بهذه الحاجة، وطالبها بالبحث عن إثابة عليا

تأتي من الله تعالى كما أوضح ذلك نص قرآني: ﴿إِنَّمَا نُطْعِمُكُمْ لِوَجْهِ اللَّهِ لَا نُرِيدُ مِنكُمْ جَزَآءً وَلَا شُكُورًا﴾[١].

وبعبارة أخرى يطالب المشرع كل فرد مسلم بأن يمحض كل نشاطه التعبدي لله سبحانه وتعالى، وان لا يؤديه مرائياً أو بهدف الحصول على الثواب أو المكافأة من الآخرين ومطالبتهم بها معزولاً عن الأجر الإلهي، وهو يقرر «الإثابة» كمبدأ في التركيبة الآدمية توصله بالخيوط العليا أولاً ثم ينسج منها خيوطاً أخرى تتفرع عنها لحماية الفرد من ظهور أي شعور مرضي بالزهو، لهذا أمر النص القرآني السابق بسمو النفس عن طلب أي تقدير اجتماعي لا صلة له بالتقدير الإلهي الأسمى والغاية من أداء كل فعل عبادي نيل مرضاة الله تعالى.

وفي ظلال هذا السعي النزيه للحصول على تثمين إلهي لا نظير له يمنحه المجتمع تثميناً آخر لعمله، فيتشكل من التقدير الاجتماعي قوة توجيه معنوي تشجع النفس على متابعة العمل الصالح كما فعل رسول الله صلى الله عليه وآله حين رأى أعرابياً يكثر في صلاته الثناء على الله عز وجل فناداه بعد أنْ فرغ منها وأهداه «هدية» تقديراً له على كثرة ثنائه، فجمع هذا الرجل تقديراً إلهياً كان «مرجواً» بنقاء ونزاهة، وتقديراً اجتماعياً استلمه من رجل السلطة الاجتماعية الأول دون أنْ يقصده في نواياه[٢].

وهكذا فإن النزوع الفطري في داخل النفس البشرية نحو الإثابة وتجنب العقوبة يتحرك إما في اتجاه طلب تقدير أسمى مجرداً من شوائب الدنيا ونقياً من الرياء، وأمَّا في اتجاه طلب تقدير اجتماعي موصول بهدف عبادي أمر به المشرع كما في الحديث الذي أشار إلى أنواع الهدايا.

ومع تأخر التقدير الاجتماعي في ترتيبه عن التقدير الإلهي، فإن المشرع

---

(١) سورة الإنسان، الآية: ٩.

(٢) فلسفي / الطفل بين الوراثة والتربية ج٢ ص٢٩٨.

الإسلامي يقره أيضاً طالما كان موصولاً في طوايا الباحث عن اللذة ونواياه بالتقدير الإلهي الأسمى.. لهذا نجد في المحتوى الداخلي للنص التعليمي إقراراً بسمو التقدير الإلهي وتركيزاً عليه لا في محيط العلم وحده وإنَّما في كل فعل عبادي صالح، ومع ذلك لا يلغي المشرع الإسلامي الإثابة والتقدير الاجتماعي، فتحدث عن الهدايا والمكافآت والأجور والإنفاق على طلبة العلم إنفاقاً مادياً، كما يؤكد على أنماط مختلفة من الإثابة الاجتماعية المعنوية من ثناء ومدح وعبارات الرضا، ويعتبرها المشرع أفعالاً تستحق الإثابة الإلهية.

مصطلح الثواب والعقاب في النص التربوي الإسلامي:

وردت الإشارة إلى هذا المبدأ في النص الإسلامي تحت ألفاظ ومصطلحات مختلفة «كالترغيب والترهيب» و«الوعد والوعيد» و«الرجاء والخوف» و«الحسنات والسيئات» و«الجزاء» وألفاظ أخرى معبرة عنه في أدبيات التربية الإسلامية ونصوصها لمصطلحات الشكر والمكافأة والمدح، والثناء، والتهديد، والعقاب، والعقوبة الأخروية، والمحسن والمسيء والإحسان والإساءة والحساب.

ويأخذ مبدأ الإثابة والعقوبة مساحة كبيرة في عمق النص الإسلامي، ويمتد مفهومه الواسع ـ كما ذكرنا ـ إلى كل أنماط السلوك العبادي، فلا يوجد سلوك تكليفي أمر به المسلم أو نهى عنه إلا ويخضع لواحد من الأحكام الشرعية الخمسة، وترتبت عليه إثابة دنيوية أو أخروية إن كان الفعل طاعة، وعقوبة وقصاصاً إن كان معصية وإثماً.

لنتأمل في هذه النصوص القرآنية:

﴿إِنَّ ٱلْحَسَنَٰتِ يُذْهِبْنَ ٱلسَّيِّـَٔاتِ﴾[1].

---

(١) سورة هود، الآية: ١١٤.

﴿إِنْ أَحْسَنتُمْ أَحْسَنتُمْ لِأَنفُسِكُمْ وَإِنْ أَسَأْتُمْ فَلَهَا﴾[١].

﴿مَن جَآءَ بِٱلْحَسَنَةِ فَلَهُۥ عَشْرُ أَمْثَالِهَا وَمَن جَآءَ بِٱلسَّيِّئَةِ فَلَا يُجْزَىٰٓ إِلَّا مِثْلَهَا وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ﴾[٢].

﴿يَدْعُونَ رَبَّهُمْ خَوْفًا وَطَمَعًا﴾[٣]، وقال تعالى: ﴿وَيَدْعُونَنَا رَغَبًا وَرَهَبًا﴾[٤].

﴿هَلْ جَزَآءُ ٱلْإِحْسَٰنِ إِلَّا ٱلْإِحْسَٰنُ﴾[٥].

وحين حدّد الإمام علي عليه السلام ملامح الشخصية المؤمنة في خطبة مشهورة مدونة في أثره الخالد (نهج البلاغة) ذكر مصطلح الثواب والعقاب بوضوح وبيَّن أثره في تربية النفس التي تتزود بزاد التقوى، يقول الإمام علي عليه السلام:

«ولولا الأجل الذي كتب الله عليهم لم تستقر أرواحهم في أجسادهم طرفة عين شوقاً إلى الثواب وخوفاً من العقاب»[٦].

ثم ذكر في مقطع آخر من نص الخطبة المذكورة معادلة إيجابية وفعالة بين الثواب والعقاب، إذ يقول: «فإذا مروا ـ يقصد المتقين ـ بآية فيها تشويق ركنوا إليها طمعاً، وتطلعت نفوسهم إليها شوقاً، وظنوا أنَّها نصب أعينهم، وإذا مروا بآية فيها تخويف أصغوا إليها مسامع قلوبهم، ظنوا أنَّ زفير جهنم وشهيقها في أصول آذانهم»[٧].

وفي نص آخر يقول أيضاً:

---

(١) سورة الإسراء، الآية: ٧.
(٢) سورة الأنعام، الآية: ١٦٠.
(٣) سورة السجدة، الآية: ١٦.
(٤) سورة الأنبياء، الآية: ٩٠.
(٥) سورة الرحمن، الآية: ٦٠.
(٦) نهج البلاغة ص ١٦٠.
(٧) المصدر السابق.

«إنَّ الله سبحانه وضع الثواب على طاعته، والعقاب على معصيته، ذيادة[١] لعباده عن نقمته، وحياشة[٢] لهم إلى جنته»[٣].

ويرد المصطلح في نص آخر: «وأرعدت الأسماع لزبرة[٤] الداعي إلى فصل الخطاب ومقايضة الجزاء، ونكال العقاب ونوال الثواب»[٥].

ويقول نص آخر:

«ضبط النفس عند الرغب والرهب من أفضل الأدب»[٦].

وحدة الثواب والعقاب:

إنَّ لمبدأ الإثابة والعقوبة وحدة متكاملة، فلا يمكن الحديث عن أحدهما دون الحديث عن الآخر، ولهذا نجد في نصوص المشرع ارتباطاً بينهما باعتبارهما صنوان أو توأمان، وان كانت بعض النصوص تركز في محتواه الداخلي على أحدهما أحياناً، ولكن في السياق يفهم الثواب والعقاب في وحدة تربوية وفكرية وعبادية.

ويشعر الباحث بهذه الوحدة من خلال المفهوم الإسلامي عن فكرة الجزاء التي تتضمن معالجة متكاملة بين الثواب والعقاب، فالمتأمل في نصوص المشرع يدرك تأكيدات النص الإسلامي على هذه الوحدة من خلال مفهوم الجزاء، حيث يحس الباحث أن فكرة الجزاء لا تعني العقاب كما يفهم العامة، بل تشمل الثواب أيضاً.

---

(١) الذيادة هي حماية العباد من النقمة الإلهية.
(٢) الحياشة هي حثهم على طريق الجنة.
(٣) ميزان الحكمة ج٦ ص٣٨٨.
(٤) أي صيحته.
(٥) تصنيف نهج البلاغة ص١٧١.
(٦) ميزان الحكمة ج١ ص٧٣.

وقد وردت نصوص عديدة تبين أنَّ الثواب والعقاب وجهان متقابلان لمفهوم الجزاء ويشكلان في محتوى النص الإسلامي وحدة لمعناه، وهذه الوحدة تجعل الثواب والعقاب متكاملين لا ينفصل أحدهما عن الآخر، وان كان الثواب أقوى فعالية من العقاب ومتقدماً عليه في الاستخدام التربوي.

فالجزاء يشير أحياناً إلى الثواب وأحياناً إلى العقاب، وبالتالي ينطوي كلاهما تحت مفهوم واسع وموحد هو «الجزاء» حيث تتحدث آيات القرآن عن جزاء المحسنين حيناً[(١)] آخر كما نجد ذلك في الآية ٣١ من سورة النجم، والآية ١٦٠ من سورة الأنعام، والآية ٤٠ من سورة غافر، والآية ٨٤ من سورة القصص، والآية ١٠٣، ٢٠٠ من سورة آل عمران.

وتتحدث آيات أخرى عن جزاء المسيئين مثل قوله تعالى: ﴿مَن يَعۡمَلۡ سُوٓءٗا يُجۡزَ بِهِۦ﴾[(٢)].

ونلحظ وحدة «الثواب والعقاب» من مفهوم المكافأة، وشمول مفهوم الجزاء لهما، إذ تقول النصوص إن المجازاة قد تكون إساءة، وقد تكون إحساناً، فتأمل النصوص التالية:

«اقبح المكافآت المجازاة بالإساءة»[(٣)].

«عادة اللئام المكافأة بالقبيح عن الإحسان»[(٤)].

«شر الناس من كافأ على الجميل بالقبيح»[(٥)].

«من كافأ الإحسان بالإساءة فقد برئ من المروة»[(٦)].

---

(١) انظر ميزان الحكمة ج٢ باب الحسنة ص٤٣٦.
(٢) سورة النساء، الآية: ١٢٣.
(٣) ميزان الحكمة ج٨ ص٤١٧.
(٤) المرجع ذاته ص٤١٨.
(٥) المرجع ذاته ص٤١٨.
(٦) المرجع السابق ج٨ ص٤١٨.

«من لم يصلحه حسن المداراة أصلحه سوء المكافأة»[١].

وفي مقابل ذلك طالب النص الإسلامي بمكافأة الإساءة بالإحسان

«من كمال الإيمان مكافأة المسيء بالإحسان»[٢].

«من لم يجاز الاساءة بالاحسان فليس من الكرام»[٣].

«من لم يصلحه حسن المدارة يصلحه حسن المكافأة»[٤].

القيمة التربوية للإثابة والعقوبة:

نتوقف الآن عند بعض الآثار والوظائف التربوية التي تحدد أهمية هذا المبدأ في الميدان التربوي.

أولاً ـ الآثار التربوية للإثابة:

١. تثير الإثابة حماسة السلوك عند المتعلم وتوقظ لديه دافعية التعلم بخاصة في بداية عملية التعلم، فتكون محببة لديه قادرة على إرضاء رغباته، مما يشكل هذا الرضا الداخلي بالتعلم حافزاً تعليمياً من داخل الفرد المتعلم، وقد ثبت من تجاربنا أن تنوع أنماط الإثابة يبعث لدى المتعلم الحيوية والنشاط والفاعلية، وان هذا التنوع الخصب يجعل المتعلم يتعلم الاستجابات التعليمية بصورة أفضل وأسرع.

٢. توجه الإثابة سلوك الإنسان إلى الأهداف المرجوة وتجعله انتقائياً، إذ يختار الفرد الاستجابة التعليمية الملائمة التي تحقق له أهدافه، وتثير اهتمامه، وتجلب له اللذة وتشعره بالارتياح والرضا.

---

(١) المرجع السابق ج٣ ص٥٤١.
(٢) المرجع السابق ج٨ ص٤١٨.
(٣) المرجع السابق ج٨ ص٤١٩.
(٤) فلسفي / الشاب بين العقل والعاطفة ج١ ص٤٢١.

وللثواب دور هام في تحقق الأهداف التعليمية بخاصة إذا صحبها إقناع منطقي، إذ كلما كان الهدف واضحاً ومحدداً كان تحقيقه سهلاً، والتعلم ميسراً.

٣. تؤدي الإثابة إلى تقوية بعض عواطف الإنسان لاسيما عاطفة «اعتبار الذات وقيمتها» وسعيها المستمر لنيل احترام الآخرين من خلال الإنجازات الجيدة، وحين تنجح الإثابة في شحن النفس بهذه العاطفة وتحريكها يتحقق للمتعلم جو من الهدوء والدفء العاطفي، مما يساعد على التعلم وتحقيق أهدافه.

إن الثواب يمنح «المتعلم» شعوراً بالذات وقيمتها من خلال مستوى إنجازاتها الإبداعية، فقد أكد النص أن «قيمة كل امرئ ما يحسن» فالثواب علاقة نهائية تشهد بكفاءة الذات وتميزها، ونجاحها في إتقان الأداء التعليمي.

٤. تعتبر الإثابة عنصراً أساسياً يرتكز عليه نظام العلاقة بين المعلم وتلاميذه، وهي على هذا الأساس شكل من أشكال الضبط الاجتماعي والتربوي الموجه للسلوك الإنساني، لذلك يخضع سلوك «المتعلم» التوجيه مبدأ الإثابة والعقوبة فمن «لم تقومه الكرامة قومته الإهانة» كما جاء في كلمة الإمام علي عليه السلام.

إن المربي ـ بتوجيه المشرع الإسلامي ـ يبدأ أولاً بالاستفادة من الإثابة في ضبط السلوك التعليمي وتوجيهه نحو تحقيق كامل للأهداف التعليمية المرسومة، وقد استعمل النص لفظ «يصلحه حسن المكافأة» أو «حسن المداراة» للإشارة إلى هذه الفاعلية، ولكن قد يضطر إلى ضبط السلوك والسيطرة عليه بالعقوبة التي تعتبر الوجه الآخر المساند للثواب في توجيه السلوك بأسره سواء في محيط بيئة تعليمية أو بيئة أخرى.

٥. يغرس الثواب الحب والمودة، والشعور بالأمان والإحساس بقيمة الذات، وَيَقْبِر الكراهية ويقوي وصيد الإحباط ويعزز العلاقة التربوية بين أفراد الجماعة التعليمية وينقيها، فالهدية على سبيل المثال تحقق الحب الاجتماعي وتساعد على إزالة الضغائن، وقد أشارت نصوص المشرع إلى هذا المعنى.

قال ﷺ: «تهادوا تحابوا فإنها تذهب بالضغائن» وفي نص آخر: «نعم الشيء الهدية، تذهب الضغائن من الصدور» ويقول نص ثالث: «الهدية تورث المحبة، وتحرز الاخوة، وتذهب الضغينة تهادوا تحابوا»[١].

٦. تحقق الإثابة للإنسان إشباعاً مادياً ومعنوياً لحاجاته، ويساعد هذا الإشباع على نمو أفضل لشخصيته، وتوافق أكثر نضجاً.

٧. الحصول على أجر مزدوج، إثابة دنيوية تريحه نفسياً وتعينه على متاعب الحياة، وإثابة أخروية عدّها النص التربوي الإسلامي أسمى من الأولى، وكلاهما يحقق للفرد المسلم المتعلم رضاً عن ذاته وتصرفاتها.

٨. يوضح هذا المبدأ طبيعة العلاقة الإيجابية بين الإنسان وربه، وبين أخيه الإنسان، هي علاقة احتياج وتلقٍ لاستكمال النقص الذي يعانيه الإنسان، فالبحث عن «الإثابة» أو البحث عن كل ما يجنبه العقوبة هو في الواقع بحث عن شيء تفتقده النفس وتسعى في طلبه لتأنس به وهو بحث عن مكاسب الخير التي يرجوها لنفسه في الدنيا والآخرة، ويكشف في الوقت ذاته عن الغنى الإلهي الذي يسدُّ هذا النقص، هذا الغني سبحانه الذي لا يطلب عوضاً لعطائه، يقول عز وجل: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ أَنتُمُ ٱلْفُقَرَآءُ إِلَى ٱللَّهِ ۖ وَٱللَّهُ هُوَ ٱلْغَنِىُّ ٱلْحَمِيدُ﴾[٢]، و﴿وَمَا كَانَ عَطَآءُ رَبِّكَ مَحْظُورًا﴾[٣].

هذا التقابل بين فقر الإنسان ممثلاً في طلبه للثواب وتجنبه العقاب وبين غنى الله تعالى ممثلاً في عطائه غير المحظور يحقق المعادلة والتوازن في سلوك الإنسان، فلا يطغى دافع الرجاء ليستبد به الكسل والوهم والأماني الخادعة وانتظار الثواب بلا عمل وكذلك لا يطغى دافع الخوف فيتعرض لقلق الشخصية ونفورها وانقباضها، وتتحول حياته إلى شقاء ودمار.

---

(١) انظر ميزان الحكمة ج١٠ ص٣٣٦ ـ ٣٣٧.
(٢) سورة فاطر، الآية: ١٥.
(٣) سورة الإسراء، الآية: ٢٠.

٩ . يمنح هذا المبدأ الإنسان ـ متعلماً أو عاملاً أو طبيباً ـ فرصاً متجددة لتقديم الفعل وفحص نتائجه قبل حصوله أو حدوثه، فالإنسان يتعرض للرجاء والخوف يومياً قبل أن يقدم على أي فعل، ويتصوره قبل القيام به، ولابد له أن تحصل له القناعة الداخلية قبل أن يتحرك نحوه أما بدافع البحث عن «ثواب» أو بدافع الخوف وتجنب الألم والعقوبة.

وعندما تنضج هذه التصورات في نفسه ـ وقبل الإقدام على الفعل ـ لابد أن يتصور أيضاً قيمة الفعل وإدراك نتائجه، ويتحدد موقفه السلوكي على مدى تصوره للنتيجة المترتبة على الفعل ـ مخطئاً أو مصيباً ـ فإذا كان تصوره مقبولاً ومحبوباً مال إليه، وصدر عنه، وتوقع الخير والثواب والمصلحة.

أما إذا تصور الإنسان مردوداً مؤلماً وسيئاً ونتائج غير مرغوب فيها من جراء فعله، فإنه بفطرته الإنسانية يحس بالخطر ويشعر بالخوف ويحاول الانسحاب وتجنب الألم أو العقوبة، وهكذا تتوازن النفس في حركتها من خلال الإثابة والعقوبة، فيملأ كل منهما جانباً من اتجاه النفس وحركتها.

١٠ . تقوم الإثابة بوأد أو محق كل إحساس استكباري تسلطي من نفسيات المعلمين، ويساعدهم على التخلص من مشاعر «الآمرية» الجوفاء التي يتغنى بها المرضى، وتصقل تجاربهم الإرشادية التي تشدد على احترام «آدمية المتعلمين».

ثانياً: الآثار التربوية للعقاب:

بغض النظر عن مواقف المؤيدين والمعارضين لاستعمال أسلوب العقاب في ضبط السلوك في الميدان التربوي فإن ثمة أسئلة تواجهنا، هل يتم التعلم بالثواب وحده؟ هل أشكال العقوبة من عقاب ولوم وغيرها التي يضطر المرء المسلم أحياناً إليها لا جدوى منها في العملية التعليمية؟ هل الخوف من العقاب أو تجنب الألم يضر بالتعلم والمتعلم معاً؟

وبالرغم من التحذيرات والقيود الخاصة بالعقاب ـ فقد يكون مفيداً في نواحٍ

عديدة، ويمكن في ضوء ذلك استخلاص بعض الفوائد التربوية للعقاب في البيئة التعليمية ومنها:

١ . يرى أحد رجال التربية المسلمين المعاصرين أنَّ العقاب يخدم عملية التعلم بصد الطفل عن ارتكاب الأخطاء وممارسة الأعمال غير المفيدة، وحمله على تبني الاستجابات الصحيحة من خلال ممارستها والتعود عليها، فعلى سبيل المثال إذا كان هناك بديلان فقط من الاستجابات، وينذر الطفل أو يحذر من أن إحداهما خاطئة، فإنه بطبيعة الحال يتحول إلى الاستجابة الأخرى التي تعتبر صحيحة ومقبولة وإذا أشير إلى إحدى الاستجابات بأنها هي الصائبة والمرغوبة وان كل استجابة أخرى تعتبر خاطئة فإن هذا سيؤدي بالطفل إلى ممارسة الفعالية الصحيحة وبذلك يسهل عليه تعلمها.

هذا ما يحدث فعلاً عند مساعدة الطفل على أن يتعلم تنفيذ أحد الأوامر، فيخبر بأن الإخفاق في تنفيذه سوف يؤدي إلى عقابه، فإذا كان العقاب مما لا يتقبله أو يتذوقه فإنه سيدفع إلى البديل المفتوح أمامه ألا وهو تنفيذ الأوامر والانصياع لطلبات الكبار منه.

ويسهل العقاب عملية تعلم الطفل بطرق أخرى، ففي الوقت الذي يزعج العقاب الطفل ويؤلمه فإن هذا الأمر يحفز ويدفع الفرد إلى أن يسرع في البحث عن الاستجابة التي يتقي بها العقاب ويتجنبه[١].

٢ . من القيم الإيجابية للعقاب انه يحفظ الإنسان أحياناً من التعرض لبعض المخاطر التي يجهل تأثيرها السيئ عليه، فالعقاب يكف الاستجابة الخاطئة الطائشة أو يخفف منها كموقف المشرع والقانون من سلوك الشخصية السيكوباتية التي تمارس العدوانية على المجتمع فيتدخل القانون لحماية المجتمع من العدوان الموجه له.

---

(١) مجلة الأم والطفل / مقال د. ضياء الدين أبو الحب ص ٣٥، العدد ٣٥٨.

٣. يجعل العقاب الإنسان يميِّز منذ طفولته بين أنماط السلوك السوي والمرضي، وتعلم الاستجابة الصحيحة، وتعلم كف الاستجابة الخاطئة كما حدث حين هدد الرسول ﷺ أقواماً لا يعلمون غيرهم، وأقواماً لا يتفقهون، فسمعوا هذا التهديد وفهموه وطلبوا منه ﷺ أنْ يمهلهم سنة واحدة ليثبتوا لهم جهدهم[١].

إن العقاب أحياناً أشبه بجرعة الدواء المر الذي يوقف المرض عند حد معين حتى وان كان الإيقاف مؤقتاً، ويمكن للمربي خلال فترة الإيقاف المؤقتة محاولة تنشيط دافعية التعلم، وقد ينجح في ذلك.

٤ . إن التهديد بعقوبة دنيوية أو أخروية لتارك التعلم يمكن كما ذكرنا أن يؤدي إلى تكوين استجابة مرغوب فيها وهي [التعلم] والتخلص من استجابة غير مرغوب فيها وهي [تركه] خاصة وان الاستجابة المرغوبة معززة بنعم وإثابة في الدنيا والآخرة، فإذا كانت وظيفة الثواب، تشير إلى تعزيز الاستجابة التعليمية الناجحة الصادرة عن الفرد، فإن وظيفة العقاب تهدف إلى كف الاستجابة الخاطئة، لأن حالة عدم الرضا أو انزعاج الفرد والآخرين تؤدي إلى تثبيط أو منع تكرار السلوك غير المرغوب فيه، وبالتالي يحقق المعلم انضباطاً يحتاجه في الصف لأداء دوره التعليمي.

٥ . قد يكون العقاب مفيداً لأنه كتجربة وجدانية يمثل ألماً يمكن تجنبه بالتعلم، وقد أثبتت وقائع من حياتنا قدرة الإنسان على التعلم من خلال ممارسة إحساسه الفطري «بالألم» المتوقع من صدور فعل ذميم، فهو يبحث عن كل ما يجنبه الألم لكن العبور إليها يتم بتجرعه، كأن يبحث عن أماكن باردة يتفيأ ظلالها عندما يكون الجو حاراً، فالبحث عن لذة «الجو البارد» تم بدافع ضغط الحر ومحاولة الإنسان تجنب الألم الناجم عنه.

كذلك التهديد بعقوبة «الجهل وترك العلم» المتعمد وغير المتعمد يجعل

---

(١) الحكم في الإسلام / محمد مهدي شمس الدين ص ٥٦٥ .

الفرد يتصور نتائج هذا الفعل في دنياه وآخرته، فيحمله الشعور «بالألم» إلى البحث عن اللذة والإثابة فيتعلم العلم تجنباً للألم والتهديد، وسبق لنا أن أشرنا إلى قصة الاشعريين الذين هددهم الرسول بالعقوبة، فبدأوا يغيرون سلوكهم الخاطئ لأنهم يبحثون عن رضا الخالق ورضا القيادة المتمثلة في شخص النبي ﷺ.

٦ . قد يساعد العقاب وفق شروطه الصحيحة على تحقيق الإنجاز، فالتلميذ الفاشل في تعلمه يمكن أن يحاول مرة أخرى حتى يحقق النجاح، فمن طبيعة البشر أن يعرف أحدهم «الخطأ» الصادر عنه، فيحاول تجنبه وعدم تكراره، ويميل إلى إعادة التعلم بهدف تعديل الأداء وإتقان الخبرة المراد تعلمها، فمن «استقبل وجوه الآراء عرف مواقع الخطأ»[١].

فالعقاب قد يكون مصحوباً بعمل إرشادي موجه يحدد «الخطأ» في الأداء، فيستقبله المتعلم ويتعلم منه التمييز بين الاستجابة الخاطئة والاستجابة الصحيحة المرغوبة، ومن هنا يمكن القول بأن العقاب قد يؤدي فعلاً إلى حذف السلوك الخاطئ وتعديله وان كان بفعالية أقل من فعالية الثواب عن تقوية السلوك التعليمي وبالتالي يحسن التلميذ من استجابات «الفشل» تدريجياً وبتأثير العقاب حتى يتمكن من بلوغ أداء متقن يرضي المدرب.

إن العقاب وسيلة فعالة لإثارة اهتمام بعض التلاميذ بالخبرات المراد تعلمها شرط أن يجرب المعلم أولاً مع تلاميذه كل وسائل الإثابة وأشكالها، وان يتجنب ما أمكنه كل عقاب مبرح أو قاسٍ يمس كرامة المتعلم وبخاصة العقوبة البدنية.

يمر تطبيق هذا المبدأ بمراحل ثلاث، يبدأ فيه المربي المسلم باستعمال الثواب ثم العقاب، وبينهما العتاب كنقطة وسط، وكمرحلة وسطى ويعتبر العتاب أول خيوط العقاب وآخر خيوط الثواب والإبقاء على المودة بين الطرفين.. العاتب والمعاتب.

---

(١) تحف العقول ص١١٩.

العتاب نقطة وسط بين الثواب والعقاب:

لقد اهتم النص التربوي الإسلامي باستعمال أسلوب العتاب والدعوة إليه والعمل به قبل البدء بالعقوبة، وحدّد للفرد المسلم أهمية هذا الأسلوب التربوي وشروطه وكيفية استخدامه في توجيه السلوك وضبطه.

وللعتاب وجهان «إيجابي وسلبي»

يتمثل المردود الإيجابي للعتاب في النقاط التالية:

١. إن العتاب يعيد للمتعلم تنشيط دافعية التعلم لديه وإثارة إحساسه لأن «العتاب» ينبه العقل للخطأ، وقد يصل إلى درجة «الصدمة الوجدانية» في كيان الفرد، وهذا اللوم يؤدي إلى تأنيب الضمير بطريقة توافقية واستنفار جديد لقواه لتصحيح الخطأ وتعديل السلوك.

٢. يتحسس المتعلم بعتاب أستاذه أن خيط المودة ما يزال هو روح العلاقة بينهما، وبالتالي يكون العتاب تعبيراً عن مواجهة صريحة خالية من الإيذاء، ومراعية لمصلحة التلميذ وتنبيهه للأضرار قبل أن يقع في حبائلها، وقد نصَّ المشرع على أن «العتاب حياة المودة»[١].

فالمستحسن أن يستفيد المعلم من المعاتبة في تعديل السلوك لدى المتعلم، ولضمان تأثير النص السابق الذي هو أشبه بخيط يمد عاطفتي المعلم والمتعلم في قلب واحد، ويجعلهما قالباً واحداً، فإن المشرع يأمر بالإبقاء على المودة من خلال الاستعمال الصحيح للعتاب، يقول نص: «فإذا عاتبت فاستبق»[٢].

ويقول نص ثالث: «عاتب أخاك بالإحسان إليه، واردد شره بالإنعام عليه»[٣].

---

(١) ميزان الحكمة ج٨ ص٥٤٥.
(٢) المصدر السابق.
(٣) المصدر السابق ج١ ص٧٧.

٣. يمثل العتاب في صورته المعتدلة عملاً إرشادياً موجهاً للسلوك يتيح للمعلم ممارسته مع تلاميذه بكرم نفسي وتسامح وسمو في الأخلاق، وبعد عن التشفي والتشهير.

إن العتاب في نظر المشرع عملية إرشادية للمتعلم وجهد تأديبي منظم يؤديه المعلم بالشفقة والرفق، فيساعد تلاميذه على معرفة الخطأ دون تقريع عنيف يؤدي إلى خوف المتعلم ونفوره من أستاذه والمادة التعليمية التي يقوم بتدريسها.

ويمكن أن يؤدي أسلوب العتاب الإرشادي المعتدل دوراً فعالاً في التغذية الراجعة لتصحيح السلوك الخاطئ، وتعلم سلوك مرغوب فيه، فالعتاب يحاول المعلم به أن يحدد المشكلة التعليمية ثم اقتراح حلولها، وبالتالي يكون العتاب السوي نوعاً من التدعيم الذي يتذوق المتعلم عن طريقه «الألم» فيحاول تجنبه لاحقاً ما أمكن، ويبحث عما يحقق له الرضا واللذة والإثابة. جاء في أحد النصوص:

«إذا لوَّحت للعاقل فقد أوجعته عتاباً»[١].

وأنّ «تلويح زلة العاقل له، أمضى من عتابه»[٢].

٤. يحفظ العتاب «المتعلم» من الوقوع تحت طائلة العقاب وينبهه إلى إمكانية توقع عقوبة ما لم يحدث شيء من التعديل، فيشكل العتاب إشارة وتنبيهاً وتلويحاً للعاقل بعقوبة منتظرة.

وهناك مردود سلبي للعتاب ما لم يتقيد المعاتب بشروطه، وبقيوده التي أرادها المشرع الإسلامي فعّالة لضمان تأثيرها بإيجابية في الموقف التعليمي وأنماط العلاقات الاجتماعية، وكي لا يتحول العتاب إلى كراهية وخبرة منفرة، ويمهد لتوتر لا حاجة للمعلم فيه.

---

(١) ميزان الحكمة ج١ ص٧٦.
(٢) ميزان الحكمة ج١ ص٤١٤.

ونصّ المشرع التربوي الإسلامي على ضرورة استعمال أسلوب العتاب بطريقة تربوية، يتقيد فيها المعاتب [المعلم] بشروط صحيحة كي لا تحدث مضاعفات مرضية في السلوك تحول دون تحقق الأهداف التربوية المرجوة منه، ومن هذه المضاعفات:

١. إن الإكثار من العتب والإفراط فيه بسلوك غير مرغوب، ويؤجج نار الكراهية، لنتأمل المضمون التربوي للنصوص التالية(١) :

«الإفراط في الملامة يشب نار اللجاجة».

«كثرة العتب تؤذن بالارتياب».

«إياك أن تكرر العتب، فإن ذلك يغري بالذنب ويهوّن العتب».

«لا تكثرن العتب فإنه يؤرث الضغينة ويدعو إلى البغضاء».

٢. أن لا يرهق العتاب سيكولوجية المتعلم، ولا يتحسسه كنوع من العقاب المبطن، فيعرض الذات لضغوط غير توافقية، أو يتركه في وسط الإحباطات والمشكلات النفسية كالارتياب والشعور بالكراهية، والنفور من المعلم، والاستهانة بالعتب كما ورد ذلك في نصوص المشرع الآنفة الذكر.

٣. كثرة العتب وديمومته بلا انقطاع يجعل «المتعلم» يفكر في قوة الضغط الناجمة عن العتب أكثر من تفكيره في الموضوع الذي استوجب العتب، إذ يتحول العتب إلى مشكلة انفعالية تؤرق وجدان الإنسان وعقله، وتحول دون تركيز العقل على طبيعة المشكلة التي سببت العتب، وبالتالي لا يكون «العتب» تربوياً وهادفاً يحدث تغييراً في اتجاهات المتعلمين وآرائهم وسلوكهم.

---

(١) ميزان الحكمة ج٨ ص٥٤٦.

ولذلك فإن المشرع يطالب بالإقلال من العتب، بل والعفو عن الخطأ، قال نص: «إذا استحق أحد منكم ذنباً فإن العفو مع العدل أشد من الضرب لمن كان له عقل»[١].

شروط العتاب:

نلحظ من المفردات اللغوية للنصوص السابقة بعض الشروط المقيدة لأسلوب العتاب ومنظمة له، ومنها:

١ . أن يكون العتاب هادئاً، هادفاً لإصلاح السلوك والإبقاء على المودة، وتعزيز التوافق النفسي والاجتماعي.

٢ . عدم الإفراط في العتاب والتقليل منه ما أمكن، وينبغي استخدامه بحكمة.

٣ . يكون العتاب موجهاً على «موضوع التعلم» أو مشكلة العتاب ومركزاً عليهما لا إظهار عيوب المتعلم والتشهير به، أي مواجهة «الحقائق» بواقعية بعيدة عن العتب المذموم، فقد نصح النص بالإحسان للمعاتب والرفق به «عاتب أخاك بالإحسان إليه واردد شره بالإنعام عليه».

٤ . يمكن استخدام العتاب بطريقة متدرجة يبدأ بالتلويح لمن يعقل، ثم التصريح به لمن يتجاهله «عقوبة العقلاء التلويح، وعقوبة الجهال التصريح».

٥ . أن يكون العتاب محكوماً بقيم المشرع وتوجيهاته الإنسانية كالعفو والمحبة، والألفة وحسن المعاشرة، والقول اللين، والعدالة.

٦ . تجنب العتب أمام الملأ لما يتركه ذلك من حساسية أخلاقية تحطُ من قدر الشخص المعاتب، قال أحد النصوص: «من نصح أخاه سراً فقد زانه، ومن نصحه علانية فقد شانه»[٢].

---

(١) ميزان الحكمة ج١ ص٧٦.

(٢) تحف العقول ص ٣٦٤.

أنواع الإثابة والعقوبة:

تنوعت في نصوص المشرع التربوية أشكال الإثابة والعقوبة معاً، وتعود طبيعة التنوع في أنماط هذا المبدأ إلى تنوع الخصائص السلوكية في التركيبة النفسية للكائن الآدمي، ومن المنطقي أن تتنوع أشكال الإثابة والعقوبة لتلائم هذا التنوع في سيكولوجية الإنسان.

بيد أنه ينبغي فهم هذا التنوع كدليل على مرونة واتساع وحيوية مفهوم الإثابة والعقوبة لدى المشرع الإسلامي وامتداده إلى كل مواقف التعلم وغيرها من الأفعال العبادية.

وقد تعرضنا في مناقشة لاحقة أثناء بحثنا لقواعد العلاقة التربوية[١] لبعض المفاهيم والتطبيقات المتصلة بمفهوم الإثابة والعقوبة كتكريم العلماء وضرورة تجنب العتب في التعامل بين المعلمين والمتعلمين، وتحقيق المساواة بين التلاميذ في فرص التعلم والمعاملة، وفي الأجر وأنواع الجزاء.

ونجد في ثنايا النصوص التربوية للمشرع الإسلامي تقسيماً للإثابة والعقوبة يربط بين جانبي النفس البشرية الأساسيين وهما الجانب المادي والجانب المعنوي، ويمتد كل منهما من دنيا الإنسان إلى آخرته.

ويمكن في ضوء ذلك تصنيف أنماط هذا المبدأ وفق نظرية المشرع ونصوصه التعليمية إلى:

أ ـ إثابة مادية ومعنوية وتتم في عالم الدنيا الذي نعيشه.

ب ـ إثابة أخروية.

ج ـ عقوبة دنيوية (مادية ومعنوية أيضاً).

---

(١) انظر الفصل العاشر(فصل العلاقة بين المعلمين والمتعلمين) من هذه الدراسة.

د ـ عقوبة أخروية.

ونبدأ الآن بمعالجة سريعة لأهم الأشكال الرئيسية للإثابة الإسلامية في البيئة التعليمية، وهي أشكال واضحة في النص الإسلامي وشائعة في حياة الناس من لحظة صدور النص حتى يومنا هذا.

أولاً ـ الإثابة المادية:

يصعب حصر أنماطها، ولكن يمكن تحديد أشكالها الرئيسية، إذ نجد في النص الإسلامي ثلاثة أشكال رئيسية يندرج تحتها أنواع أخرى للإثابة المادية، وهي:

أ ـ الهدايا.

ب ـ المكافآت والحوافز والجوائز المادية.

ج ـ الأجور.

* * *

أ ـ الهدايا:

أكد النص الإسلامي على المعاني الإنسانية للهدية، وحثّ المشرع على تداولها بين أفراد الجماعة المسلمة في أي مجال تعليمي أو مجال آخر.

وقد مارس النبي ﷺ مراراً الإهداء، فهو قَبِلَ الهدية وأثاب عليها[١]. كما أعطى ﷺ هدية لأعرابي أَكْثَرَ من الحمد والثناء على الله تعالى كما مر في البحث[٢].

(١) فلسفي / الطفل بين الوراثة والتربية ج٢ ص٣٤١.
(٢) ميزان الحكمة ج٢ ص٢٩٨.

وعتب الرسول على زوجته السيدة عائشة (رضي الله عنها) لأنها ردت هدية امرأة مسلمة أرادت إكرامها[١]، وأجاز المشرع ـ بوجه عام ـ الهدية للمعلم وبخاصة معلم القرآن بالرغم من تحذيراته من أخذ الأجرة على تعليمه، كما فعل الإمام الحسين عليه السلام حين أهدى معلِّم ابنه هدية أو إكرامية لأنه علم ابنه سورة الحمد[٢].

صحيح أن النص القرآني ندد بالهدية التي تبتغي الرشوة وشراء الذمم كما فعل سيدنا سليمان عليه السلام حين رفض هدية ملكة سبأ[٣] بلقيس، لكن الرواة نقلوا لنا نصوصاً توضح الموقف الإيجابي للمشرع من الهدية باعتبارها سلوكاً توافقياً توجه العلاقات الاجتماعية توجيهاً إيمانياً وتربوياً، وتبينها على أسس عبادية نقية، ومن هذه النصوص:

«من تكرمة الرجل لأخيه المسلم أنْ يقبل تحفته، ويتحفه بما عنده، ولا يتكلف له شيئاً»[٤].

هذا النص يؤكد على معنيين:

أ ـ تبادل «الهدية» بين المسلم وأخيه.

ب ـ تكون الهدية في حدود الاستطاعة. بلا تكلف مادي فوق الطاقة ويقول نص يقسم الهدايا ويصنفها:

قال رسول الله صلى الله عليه وآله الهدية ثلاثة أوجه:

«هدية مكافأة، وهدية مصانعة، وهدية لله عز وجل»[٥].

---

(١) الطفل بين الوراثة والتربية ج٢ ص٣٤٢.
(٢) تاريخ التربية عند الإمامية ص١٦٥.
(٣) انظر سورة النمل، الآيات: ٣٤ ـ ٣٦.
(٤) الطفل بين الوراثة والتربية ج٢ ص٣٤٢، ميزان الحكمة ج٨ ص ٣٤٢.
(٥) تحف العقول ص ٤١، وانظر ميزان الحكمة، ج٨، ص٣٤٢.

ويستبطن النص السابق المعاني التالية:

١. تصنيف الإثابة على أساس داخلي مرتبط بالنية وبتقدير الأداء الخارجي.

٢. جعل المشرع في هذا النص من الهدية أسلوباً للإثابة الاجتماعية المادية هدفها تأليف القلوب وغرس المحبة.

٣. تنطوي «الهدية» بأشكالها الثلاثة على معنى عبادي أفضلها ـ بالتأكيد ـ الهدية لله التي يمحض الفرد قلبه من شوائب الدنيا ولنتأمل ـ الأشكال الثلاثة ـ للهدية لمعرفة مدى ارتباطها بالمعنى أو البعد العبادي.

أ ـ هدية «المكافأة» تقدم لمن عمل عملاً صحيحاً وأنجزه بإتقان واستحق الإثابة عليه عن جدارة كما فعل النبي مع الأعرابي، وهذا الشكل من الهدية ذات طابع عبادي لأن المشرع الإسلامي أمرنا «بمكافأة» الآخرين وتقديم الهدية لهم كمكافأة تقديراً لهم، وبالتالي جعلنا التقدير الاجتماعي موصولاً بالتقدير الإلهي واستجبنا «للأمر» الإلهي، فحققنا المعنى العبادي.

ب ـ هدية «المصانعة» وهي الهدية التي نقدمها لمن نخشاه مثلاً فنتلطفه، ونرد شره ونكسب قلبه بالإنعام عليه، أو لترغيبه في الخير، وهو لم ينجز بعد شيئاً يستحق المكافأة، كما فعل النبي في عطائه للمؤلفة قلوبهم مصانعة منه لهم وتأليفاً لقلوبهم، عسى أن يدفعهم معروفه، وعطاؤه إلى مشاركته في العطاء، فيتصنعوا معروفاً مثله أو تميل قلوبهم إلى الدعوة ميلاً عبادياً سليماً.

وهذا «النوع» من الإهداء، له معنى عبادي أيضاً لأنه يتم بما يرضى الله تعالى، إذ إن «الإهداء» مصانعة هدفه عند المسلم أيضاً وجه الله ورضاه وتغيير اتجاهات الآخرين في سياق هذا الهدف العبادي.

ج ـ وهدية «لله» خالصة من شوائب النفس، وموجهة للآخرين بإخلاص

ودون رياء أو طلب سمعة أو شهرة، فالهدف عبادي محض وهذا ما يجعل هنا الشكل من الهدية أسماها، قال الله تعالى ﴿إِنَّمَا نُطْعِمُكُمْ لِوَجْهِ ٱللَّهِ لَا نُرِيدُ مِنكُمْ جَزَآءً وَلَا شُكُورًا﴾[(١)].

ومع أن المفهوم الشائع للهدية في أعين الناس ذو طابع مادي، إلا أن النص الإسلامي يقرر وجهاً آخر للهدية، ويرى أن أفضل الهدايا التي يقدمها المسلم لأخيه وأسماها إرشاده ونصحه وموعظته.

جاء في بعض النصوص ما يؤكد هذا المعنى ليوازن المشرع كعادته بين الطابع المادي والطابع المعنوي في الذات الإنسانية، فتقول النصوص: إن الهدية قد تكون كلمة طيبة أو موعظة حسنة أو توجيهاً يزيد المسلم هدى وحكمة يدفعه نحو عمل صالح أو يرده عن خطأ، يقول أحد النصوص:

«إن أفضل الهدية [أي أفضل العطية] الكلمة من كلام الحكمة يسمعها العبد ثم يتعلمها، ثم يعلمها»[(٢)].

وفي نص آخر: «ما أهدى مسلم لأخيه هدية أفضل من كلمة حكمة يزيده الله تعالى بها هدى أو يرده عن ردى»[(٣)].

ويقول نص ثالث: «نعم الهدية الموعظة الحسنة».

ب ـ المكافأة:

وكما تقدم الحديث فإن المكافأة شكل من أشكال الهدية: وهي كما قلنا عطاء مقابل عمل، وإنجاز متقن للأداء استحق الفرد عليه نوال الثواب، لهذا فإن الهدية أوسع في مفهومها من معنى المكافأة.

---

(١) سورة الإنسان، الآية: ٩.

(٢) ميزان الحكمة ج٨ ص٣٤٢.

(٣) المصدر السابق ص٢٤٣.

لكن هناك نصوصاً جعلت من «المكافأة» عوضاً واستحقاقاً لمن صنع لنا معروفاً، فدعا المشرع في هذه النصوص إلى اعتماد أسلوب «المكافأة» لمن يفعل المعروف معنا ـ وأوجب أن نصنع له مثلما صنع فنكافئه، جاء في الرواية المنسوبة للنبي ﷺ: «من صنع معروفاً فكافئوه، فإن لم تجدوا ما تكافئونه به، فادعوا له حتى تروا أنكم قد كافأتموه»(١).

وهناك نص آخر مماثل له في المعنى «من أتى إليكم معروفاً فكافئوه، فإن لم تجدوا فاثنوه، فإن الثناء جزيل»(٢).

والمعروف كما يقول أحد النصوص: «غل ـ أي قيد ـ لا يفكه إلا مكافأة أو شكر»(٣).

ويقول نص أيضاً: «أطل يدك في مكافأة من أحسن إليك، فإن لم تقدر، فلا أقل من أن تشكره»(٤).

وجاء نص في المعنى ذاته: «من صنع مثل ما صنع إليه، فقد كافأ، ومن أضعف [أي زاد على صنع الآخرين] كان شكوراً»(٥).

فالنص أوصى بإضافة «الشكر» على المكافأة، وهذه المكافأة جمعت بين إثابة مادية ممثلة في المكافأة [الهدية، الجائزة، الحافز] وبين إثابة معنوية جسدها الشكر لمن صنع «المعروف».

إن المكافأة على صنع «المعروف» لنا يفك قيده عنا، وتعتقنا من غل المعروف كما جاء في النص، أما الزيادة على المعروف فسمو بالنفس، وتجسيد

---

(١) ميزان الحكمة ج١ ص٢١٤، النووي ج٢ ص١١٧٥.
(٢) تحف العقول ص ٤١.
(٣) ميزان الحكمة ج٨ ص٤١٣.
(٤) المرجع السابق ص٤١٥.
(٥) المرجع السابق ص٤١٥.

لقانون جزاء الإحسان بالإحسان الذي يجري على البر والفاجر، والمؤمن والكافر، قال الإمام الصادق في تفسير قوله تعالى: ﴿هَلْ جَزَآءُ ٱلْإِحْسَٰنِ إِلَّا ٱلْإِحْسَٰنُ﴾ «جرت في المؤمن والكافر والبر والفاجر، من صنع إليه معروف، فعليه أن يكافئ به، وليست المكافأة أن تصنع كما صنع حتى ترى فضلك فإن صنعت كما صنع، فله الفضل بالابتداء»[1].

ج ـ الأجور:

وينتقل النص إلى استعمال مصطلح آخر يعبر عن الإثابة المادية، وهو حق إنساني مقابل إنتاجه المادي.

وكلمة «الأجر» كمصطلح «الهدية» لها وجهان مادي ومعنوي، ولكن ما يهمنا ـ هنا ـ هو المفهوم المادي للأجر، وقد أوضحت نصوص المشرع مشروعية الأجر على العمل كان تعليمياً أو غيره، فمن حق «الأجير» الذي قام بعمله أن ينال مستحقاته من راتب أو أجر أو علاوة، ويستفاد من المفردات اللغوية للنص إقراره بمشروعية الأجر للمعلم بخاصة إذا كان متفرغاً للعلم جاء في النص:

«إذا استأجر أحدكم أجيراً فليعلمه أجره».

«أعطوا الأجير حقه قبل أن يجف عرقه».

وأشارت نصوص قرآنية إلى المعنى المادي للأجر مثل قوله تعالى: ﴿نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُم مَّعِيشَتَهُمْ فِي ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا﴾[2].

وعبر القرآن الكريم على لسان إحدى بنات سيدنا شعيب عن هذا المعنى، فقال تعالى: ﴿قَالَتْ إِحْدَىٰهُمَا يَٰٓأَبَتِ ٱسْتَـْٔجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ ٱسْتَـْٔجَرْتَ ٱلْقَوِيُّ ٱلْأَمِينُ﴾[3].

---

(١) ميزان الحكمة ج٨ ص٤١٥.
(٢) سورة الزخرف، الآية: ٣٢.
(٣) سورة القصص، الآية: ٢٦.

وتحدثت آيات قرآنية عن الأجر المادي في سورة الأعراف والشعراء مقابل جهدهم وخدماتهم حتّى لو كانت محرَّمة تسعى إلى وأد حركة التوحيد لله تعالى، يقول القرآن الكريم: ﴿وَجَآءَ ٱلسَّحَرَةُ فِرْعَوْنَ قَالُوٓاْ إِنَّ لَنَا لَأَجْرًا إِن كُنَّا نَحْنُ ٱلْغَٰلِبِينَ ﴿١١٣﴾ قَالَ نَعَمْ وَإِنَّكُمْ لَمِنَ ٱلْمُقَرَّبِينَ ﴿١١٤﴾﴾[١].

وكرر النص القرآني هذا الطلب المادي في سورة أخرى وبألفاظ مماثلة، يقول القرآن الكريم: ﴿فَلَمَّا جَآءَ ٱلسَّحَرَةُ قَالُواْ لِفِرْعَوْنَ أَئِنَّ لَنَا لَأَجْرًا إِن كُنَّا نَحْنُ ٱلْغَٰلِبِينَ ﴿٤١﴾ قَالَ نَعَمْ وَإِنَّكُمْ إِذًا لَّمِنَ ٱلْمُقَرَّبِينَ ﴿٤٢﴾﴾[٢].

وقد عقد الفقهاء باباً مستقلاً لهذا الشأن باسم «الإجارة»

ويوصي الحكيم لقمان ابنه فيقول:

«يا بني إنما أنت عبد مستأجر قد أُمرت بعمل ـ ووعدت عليه أجراً فأوف عملك واستوف أجرك»[٣].

يستفاد من النصوص السابقة ما يأتي:

١. أن يكون «الأجير» على علم بأجره ويدفع له «الأجر» مباشرة فذلك أفضل في تدعيم الاستجابة وتقويتها، فالتعزيز الإيجابي المباشر يؤدي إلى تكرار الاستجابة مرة أخرى لارتباطها بتكرار المكافأة وتوقعها في المستقبل، ويؤدي «الأجر» دور المعزز للسلوك.

٢. قد يوحي النص الذي نطق به لقمان الحكيم بالأجر الأخروي، ولكن لغة النص لم تربط الإثابة ـ صراحة ـ بالآخرة، لذلك يحتمل أن يتوجه مضمون النص ومعناه إلى الأجر الدنيوي، وهو بطبيعة الحال أجر مادي حرص المشرع على أن يكون معلوماً، ومحدداً، ومدفوعاً عقب أداء العمل.

---

(١) سورة الأعراف، الآيتان: ١١٣ ـ ١١٤.
(٢) سورة الشعراء، الآيتان: ٤١ ـ ٤٢.
(٣) الطفل بين الوراثة والتربية ج٢ ص٢٦١.

بقي السؤال ـ الآن ـ حول أجر المعلم؟

لقد وقع جدل بين العلماء حول أخذ «الأجر» على تعليم القرآن بين مؤيد ومعارض، ومال أغلبية الفقهاء إلى حظر أخذ الأجرة على تعليم القرآن، والعلوم الدينية الأخرى، ولكن المؤكد أن المشرع أجاز أخذه كهدية أو إكرامية أو هبات ومعونات للمعلم ولطلبة العلوم، كما فعل الإمام الحسين عليه السلام حين أعطى إكرامية لمعلّم ابنة سورة الحمد(١).

وفي رواية عن الإمام الصادق عليه السلام سأله أحد أصحابه:

«إن هؤلاء يقولون، إن كسب المعلم سحت، فقالوا كذبوا أعداء الله، إذ أرادوا ألا يعلموا القرآن، ولو أن المعلم أعطاه رجل دية ولده كان للمعلم مباحاً»(٢).

وينقل العلامة الطوسي رواية أخرى تفيد بعدم جواز أخذ الأجرة على تعليم القرآن، لكن الشعر والرسائل وما أشبه ذلك يمكن للمعلم أن يشارط عليها الأجر، فرّد الإمام: نعم بعد أن يكون الصبيان عندك سواء في التعليم لا تفضل بعضهم على بعض.

ونص الرواية:

سئل أبا عبد الله عليه السلام عن التعلم ـ يقصد تعلم القرآن فقال السائل في الشعر والرسائل وما أشبه ذلك أشارط عليه؟ قال الإمام: نعم بعد أنْ يكون الصبيان عندك سواء في التعليم لا تفضل بعضهم على بعض(٣).

---

(١) د. فيّاض تاريخ التربية عند الإمامية ص١٦٥.

(٢) الاستبصار ج٢ ص ٦٥، ميزان الحكمة ج٦ ص٤٧٦.

(٣) الاستبصار ج٢ ص٦٥.

إذن يميل بعض الفقهاء إلى حظر أخذ الأجرة على تعليم القرآن[١]، إلا إذا كانت هدايا أو إكرامية، لكن النص السابق يبيح أخذ الأجرة على العلوم الأخرى بالشعر والرسائل والحساب، روى الرازي:

«إنَّ لنا جاراً يكتب، وقد سألني أنْ أسألك عن عمله، فقال:

مِرهُ إذا دفع إليه الغلام أنْ يقول لأهله، إني إنما أعلمه الكتاب والحساب، واتجر عليه بتعليم القرآن حتى يطيب له كسبه»[٢].

بيد أنَّ فكرة دفع الأجور أخذت تنمو تدريجياً في البيئات التعليمية عند المسلمين وبخاصة في أعقاب ظهور المؤسسات التعليمية في أوساطهم، ونظمت عملية دفع الأجور لمستحقيها، وشكلت الأجور ـ بالإضافة إلى عطاء الأئمة الراشدين والفقهاء الحقوق المالية الشرعية لكافة المعلمين والمتعلمين ـ حافزاً للإقبال على عملية التعليم وممارسته وتطبيقه.

ثانياً: الإثابة المعنوية:

لقد بدأنا الحديث ـ أولاً ـ عن الأشكال الرئيسية للإثابة المادية لأن النفس البشرية أكثر انجذاباً وأشدها إلحاحاً عليها، فالإنسان يسعى إلى طلب المثوبة المادية على إنجازاته. ثم يبتغي بعد ذلك البحث عن أشكال أخرى من الإثابة المعنوية لتدعيم سلوكه.

إنَّ المتعلم في النظرية التربوية الإسلامية يحتاج ـ كأي إنسان يسعى لتعزيز نشاطه التعلمي ـ التعليمي بمختلف أنماط الإثابة المعنوية وأشكالها كالمدح والثناء والاستحسان سواء تمكن من إبراز كفاءاته العقلية أو أخفق في ذلك. فالإثابة

---

(١) تحدث عدد من الفقهاء عن حرمة أخذ أجر مادي على تعليم القرآن الكريم كما أورده ابن حجر الهيثمي في كتابه تحرير المقال في آداب وأحكام يحتاج إليها مؤدب الأطفال ص٢٣٠ ـ ٢٣٢، بل إنَّ بعضهم كالفيض الكاشاني قد تشدد في تحريم أخذ الأجر المادي على التعليم الديني / انظر المحجة البيضاء في تهذيب الأحياء / باب آداب المعلم والمتعلم.

(٢) الاستبصار ج٢ ص٦٦.

المعنوية تعزيز للأداء التعليمي، وتكون أحياناً أقوى تأثيراً في سيكولوجية المتعلم من الإثابة المادية بخاصة إذا كان المتعلم يعيش في وضع أو مستوى اقتصادي جيد أو لديه وعي ذهني بالقيمة التربوية للإثابة المعنوية.

وتعمل الإثابة بشقيها المادي والمعنوي على تقوية العلاقة التربوية بين المعلم وتلاميذه، فقد نهى المشرع الإسلامي عن ممارسة «العنف» ضد المتعلم لحظة قيامه بالأداء التعليمي، وأمر بإبراز مشاعر الحب والمساواة والعطف، ففي ذلك إبعاد العقاب من الاستعمال التربوي. وتعزيز لعلاقة المعلمين وتلاميذهم بثواب هادف قائم على ركائز الحب والإخلاص وتبادل الثقة بين أفراد المجموعة التعليمية.

يبدأ النص الإسلامي ـ عادة ـ بالتركيز على عنصر التشويق في المعرفة والترغيب في العلم لتنشيط دافعية الفرد ونموه والمحافظة على قوتها وحيويتها وإشباعها بخاصة أنَّ الحاجة للمعرفة حاجة لا سقف نهائي لها، فالمسلم ـ معلماً أو متعلماً ـ ينطق قوله تعالى دائماً: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾[1] و﴿وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾[2].

ولتشجيع الفرد على إشباع حاجته من المعرفة بإثابة معنوية، وصفها النص التربوي الإسلامي بعبارات الثناء والمدح، فاعتبرها طاعة، وعملاً عبادياً صالحاً، وفضيلة، ووراثة كريمة، وهداية، وشرف، وكنز وحياة، واقتراب من درجة الأنبياء، وفضّل العالم على العابد، وجعل مداد العلماء أفضل من دماء الشهداء.

أنماط الإثابة:

وأبرزها:

أ ـ الشكر والثناء والمديح.

ب ـ الدعاء.

---

(١) سورة طه، الآية: ١١٤.

(٢) سورة الإسراء، الآية: ٨٥.

أولاً: الشكر والثناء:

وسخر المشرع التربوي الإسلامي قدسية النص الديني لتوضيح أنماط الإثابة المعنوية من ثناء ومدح وشكر ودعاء للعلماء والمتعلمين كما ذكرنا في النصوص التي طالبت بمكافأة من يصنع لنا معروفاً، والثناء عليه أو الدعاء له أو تقديم الشكر.

ولنقرأ هذه النصوص:

«أحسن السمعة شكر ينشر»[١].

«أشكركم لله أشكركم للناس»[٢].

«من جازاك بالشكر، فقد أعطاك أكثر مما اخذ عنك»[٣].

«أطل يدك في مكافأة من أحسن إليك، فإن لم تقدر فلا أقل من أن تشكره»[٤].

وقوله تعالى في سورة البقرة: ﴿وَقُولُوا۟ لِلنَّاسِ حُسْنًا﴾[٥].

«وشكرك الراضي عنك يزيده رضاً ووفاءً، شكرك الساخط عليك يوجب لك معه صلاحاً وتعطفاً»[٦].

«من أتى إليكم معروفاً فكافئوه، فإن لم تجدوا فاثنوه، فإن الثناء جزاء»[٧].

بينت النصوص:

١. أسبقية المكافأة المادية ثم الإثابة المعنوية التي عبرت عنها النصوص

---

(١) ميزان الحكمة ج٥ ص١٥٢.
(٢) المرجع السابق ج٥ ص١٤٨.
(٣) ميزان الحكمة ج٨ ص٤١٥.
(٤) المرجع السابق.
(٥) سورة البقرة، الآية: ٨٣.
(٦) ميزان الحكمة ج٥ ص١٥٢.
(٧) تحف العقول ص٤١.

بكلمتي الثناء والشكر، وفي النص الأخير مقطع يقول: «فإن لم تجدوا فأثنوه فإن الثناء جزاء» ومعناه إذا لم تقدر على المكافأة لمن صنع المعروف، فلا أقل من أن تشكره».

٢. إنَّ التعلم فعل عبادي قد يقدمه الآخرون لنا مجانياً، فينبغي تقديم المكافأة المادية لمن يقدم هذا المعروف وان لم يطلبها، وإذ لم تتمكن من ذلك فلا تبخسه حقه في الإثابة المعنوية من شكر وثناء ودعاء له.

٣. تحقق الإثابة المعنوية كما نستوحيها من النصوص السابقة بعض المعاني العامة مثل:

أ ـ تحقيق سمعة اجتماعية عن طريق «شكر» ينشر، فيحسن صورة الذات أمام الآخرين.

ب ـ تدعيم العلاقة بين الشاكر والمشكور «شكرك الراضي عنك يزيده رضاءً ووفاءً».

ج ـ تعديل اتجاه المتعلم الساخط بالشكر نحو الصلاح وتغيير مشاعره من السخط إلى العطف والمودة و«شكرك للساخط عليك يوجب لك معه صلاحاً وتعطفاً».

د ـ ينعكس رضا الراضي ووفاؤه، وصلاح الساخط وتعطفه على الأداء التعليمي انعكاساً إيجابياً، فالراضي يعزز دافعيته التعليمية، أمَّا الساخط فيوقظ «الشكر» أو الإثابة المعنوية دافعية التعلم لديه وينشطها، ويبدأ في الاندماج بمواقف تعليمية.

فالشكر إثابة معنوية اجتماعية مزدوجة تحقق هدفين في آن واحد تدعيمية لسلوك، وعلاجية لسلوك آخر.

إنَّ الثناء والشكر والمدح إثابة معنوية متداولة بين الناس، ولا يكلفهم شيئاً، ويمكن أنْ يجمع بينهم في حدود استطاعته.

ويتضح مما سبق أنَّ الإثابة المعنوية إما:

أ ـ لفظية منطوقة كعبارات التشجيع والشكر والمدح.

ب ـ أو لفظية مكتوبة مثل خطابات الشكر وتقديرات التفوق.

وقبل أنْ ننتقل إلى نمط آخر للإثابة المعنوية نتوقف عند عدد من النصوص التربوية للمشرع التي تطالبنا بضبط الإثابة المعنوية، بالشكر والثناء وتنظيمها حتى لا تتحول إلى عيوب سلوكية تعوق العملية التعليمية وتضر بالعلاقة بين المعلم والمتعلم، لذلك يأمرنا النص الإسلامي بالمدح السوي والتقيد بضوابطه مثل:

١. حسن الثناء، قال الإمام علي عليه السلام في رسالته لمالك الأشتر:

«فأفسح في آمالهم، وواصل في حسن الثناء عليهم، وتعديد ما أبلى ذو البلاء منهم، فإن كثرة الذكر لحسن أفعالهم تهز الشجاع وتحرض الناكل».

٢. الاعتدال في الثناء، وتوضح النصوص هذا المعنى:

«الثناء بأكثر من الاستحقاق ملق، والتقصير عن الاستحقاق عي أو حسد».

«أكبر الحمق الإغراق في المدح والذم».

ـ «كثرة الثناء ملق يحدث الزهو، ويدني من العزة».

٣. عدم إطالة المدح:

يقول النص: «إذا مدحت فاختصر وإذ ذممت فاقتصر».

٤. التفكر في موضوع المدح:

«إن مُدحت فلا تفرح، وان ذممت فلا تجزع، وفكر فيما قيل عنك».

٥. لا تطلب الثناء بغير حق:

يقول النص: «طلب الثناء بغير استحقاق خرق».

٦ . مواصلة الثناء الحسن:

«فافسح في آمالهم وواصل في حسن الثناء عليهم».

ثانياً: الدعاء:

وهناك صورة أخرى للإثابة المعنوية التي يريد المشرع الإسلامي من المسلم أنْ يفعلها مع من يصنع له جميلاً من الأفعال أو يسدي له معروفاً، وهي الدعاء له على اقل تقدير كما عبر النص التالي:

«من صنع معروفاً فكافئوه، فإن لم تجدوا ما تكافئونه به، فادعوا له حتى تروا أنكم قد كافأتموه».

هذا الشكل من الإثابة المعنوية ذو طابع روحي وعبادي لا يتعامل به سوى الإنسان، فالدعاء لصانع «المعروف» صيغة إثابة يتفرد بها التشريع التربوي الإسلامي.

إن الدعاء كما يؤكد النص السابق نموذج للإثابة الإسلامية أو للأثر الطيب في صنع الفعل الخير، وهو بالتأكيد ليس مكافأة مادية، وإنما هو صيغة روحية يعبر عن ثناء الإنسان على عمل أخيه الإنسان.

ويعكس الدعاء كإثابة معنوية مشاعر الحب المتبادلة بين أفراد الجماعة المسلمة في أية بيئة كانت علمية أو بيئة عمل أو في نشاط آخر، فالمعروف خير وإحسان يسديه أفراد المجموعة أو جميعهم لشخص معين أو لكل المجموعة، يوجب النص تقديراً اجتماعياً على هذا المعروف، بخاصة إذا كان نوع «الفعل» الخير معرفياً، وإذا عجز الشخص الذي أسدى له صنع المعروف عن دفع «المكافأة» عوضه بإثابة روحية هي الدعاء له.

قد يبدو الدعاء ـ وفق المقاييس المادية ـ أدنى مستويات الإثابة، لكنها في نظرة المشرع أسمى أشكال الإثابة «المهداة» للفرد، لأنها تعبر عن رغبة في طلب الرضا الإلهي وقبوله للفعل العبادي.

كما أنَّ الدعاء ـ كإثابة روحية وجدانية ـ تعبير عن الرضا الاجتماعي عن شخص يقدم للآخرين معروفه ويخدمهم بإخلاص وأمانة، وهذا الشكل من الإثابة المعنوية المتميزة في نقاوتها وصفائها يتم سراً وعلناً، ويربي في النفس البشرية الشعور بالوفاق الاجتماعي.

والدعاء العلني يقدم الشخص الذي يصنع المعروف في موقع اجتماعي مناسب، يحسن صورته أمام الآخرين، ويمنحه تقديراً اجتماعياً لم يطلبه، لكن المجتمع وفق توجيهات المشرع يمنحه هذا التقدير تشجيعاً لأهل الإحسان على عمل الإحسان كما عبر الإمام علي عليه السلام في نص له، فالتمييز بين المحسن والمسيء عدالة وإحقاق الحق، يقول الإمام علي عليه السلام لواليه في مصر مالك للأشتر: «لا يكونّن المحسن والمسيء عندك بمنزلة سواء، فإن في ذلك تزهيداً لأهل الإحسان في الإحسان، وتدريباً لأهل الإساءة على الإساءة، وألزم كلاً منهم ما ألزم نفسه».

ثالثاً: الإثابة الأخروية:

وبعد الرحيل عن عالمنا الأول يقدر الله للعلماء وطلبة العلم إثابة أسمى من سابقتها، فالآخرة هي العالم الحقيقي للإنسان ومأواه الخالد، وإذا اجتاز الإنسان المسلم الابتلاء في دنياه بنجاح، وقام بأداء واجبه التعليمي أثابه الله سبحانه في الآخرة بالأجر العظيم الذي لا يضاهيه ثواب آخر.

وتفيد نصوص المشرع بخاصة ـ النص القرآني الكريم ـ أن الأجر مثوبة أخروية عظيمة، قال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَهُم مَّغْفِرَةٌ وَأَجْرٌ كَبِيرٌ﴾[1].

وأشار القرآن الكريم في نصوص كثيرة إلى المعنى الروحي للأجر المشحون بطاقة دينية أخلاقية معبرة عن فعل الخير، كما نجد ذلك في النص القرآني (الآية ١٧٠ من سورة الأعراف، و١٢٠ من سورة التوبة، ٣ من سورة الكهف، و١٢

---

(١) سورة فاطر، الآية: ٧.

من سورة الملك و٤٤ من سورة الأحزاب، و٨ من سورة فصلت، و٣ من سورة القلم، و٢٥ من سورة الانشقاق، و٦ من سورة التين، و٧و ١٨ من سورة الحديد، و١٧٢، ١٧٩ من سورة آل عمران) ونصوص كثيرة.

ولقد أطلقت نصوص المشرع أوصافاً على المتعلمين والعلماء تشويقاً لهم في فضيلة العلم كما ذكرنا، ثم أخذ التشويق مساراً آخر، حيث وعدت النصوص الإسلامية العلماء وطلبة العلوم بالجنة وجعلتها طريقاً لهم ومسكناً موعوداً.

وتعددت ألفاظ المشرع للتعبير عن هذه الإثابة، فهذه النصوص تعتبر طالب العلم ـ معلماً ومتعلماً ـ مجاهداً في سبيل الله، وقد وصفته بأنه طالب رحمة يأخذ أجره مع النبيين، وتبسط الملائكة أجنحتها له رضاً لما يطلب، وتظلله الملائكة بأجنحتها وتستغفر له، بل يستغفر له كل شيء حتى الحيتان في البحار والطير في جو السماء، وهوام الأرض وسباعها وأنعامها، وإن الله تعالى وملائكته وجميع أهل الأرض والسماء يصلون على معلم الخير[١].

لنقرأ النصوص التالية:

«لكل شيء طريق، وطريق الجنة العلم»[٢].

«طالب العلم يستغفر له كل شيء حتى الحيتان في البحر، وهوام الأرض وسباع البر وأنعامه»[٣].

«ما من متعلم يختلف إلى باب العالم إلا كتب الله له بكل قدم عبادة سنة»[٤].

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص٤٦٦، ٤٦٧، ٤٧٣، كذلك كتاب أدب الدنيا والدين للماوردي ص٤٩، وأيضاً تذكرة السامع لابن جماعة ص١٠١.

(٢) المرجع ذاته.

(٣) المرجع ذاته.

(٤) المرجع ذاته ص٤٧٧.

«من تعلم لله عز وجل وعمل لله، وعلّم لله، دعي في ملكوت السموات عظيماً»[١].

«طالب العلم ركن الإسلام، ويعطى أجره مع النبيين»[٢].

«أقرب الناس من درجة النبوة أهل العلم والجهاد»[٣].

«من سلك طريقاً يطلب فيه علماً سلك الله به طريقاً إلى الجنة»[٤].

«من كان في طلب العلم كانت الجنة في طلبه»[٥].

وتشجيعاً للمتعلم في دنياه ساواه المشرع الإسلامي بالمعلم في الأجر وان كانت بعض النصوص ترجح «الفضل» لمن يبدأ التعليم قبل الآخر، ويدعو إليه، تقول نصوص المشرع.

«والمعلم والمتعلم أجرهما سواء»[٦].

وفي نص آخر «كلاهما في الأجر سواء»[٧].

«العالم والمتعلم شريكان في الأجر، والفضل لمن بدأ التعليم»[٨].

إن للمعلم والمتعلم أجراً متساوياً لأن كل منهما يقوم بدور مزدوج.. دور العالم والمتعلم في آن واحد، بيد أنَّ المشرع يفضل أحدهما على الآخر، يفضل من «يبدأ» التعليم ويملك قبل الآخر المبادأة بالتعليم، يقول المقطع الأخير من آخر نص ذكرناه: «والفضل لمن بدأ التعليم» أي دعا إليه، والى عقد مجالسه بين الناس.

---

(١) المرجع ذاته ص٤٧٨، وأيضاً منهاج المتعلم للغزالي ص٧٦.
(٢) المرجع ذاته ص٤٥٦.
(٣) المرجع ذاته ص٤٥٦.
(٤) المرجع ذاته ص٤٦٧، منهاج المتعلم للغزالي ص٦٩، أيضاً تذكرة السامع لابن جماعة ص١٠١.
(٥) المرجع ذاته ص٤٥٦.
(٦) د. علاء القزويني / الفكر التربوي عند الشيعة الامامية ص ١٦٠
(٧) د. فياض / تاريخ التربية عند الامامية ص ١١٥، كذلك كتاب أدب الدنيا والدين للماوردي ص٨٨.
(٨) مقداد يالجن / معالم بناء النظرية التربوية الإسلامية ص ٧٣

ولكن هناك نصاً يقول: «إنَّ الذي يعلم العلم منكم له أجر مثل أجر المتعلم، وله الفضل عليه»[١] لأن للمعلم فعالية أكبر في الموقف التعليمي، وله دوراً أكبر في التوجيه، ويملك خبرات أنضج أكثر تأثيراً.

وَيُفَاجَأ الإنسان يوم القيامة بالحسنات كالسحاب الركام أو الجبال الرواسي، فيقول: ياربّ أنّى لي هذا ولم أعملها؟ فيأتيه الرد واضحاً: هذا علمك الذي علمته الناس يعمل به من بعدك»[٢].

ويعزز النص السابق مضمون نص آخر:

«من علَّم خيراً فله بمثل أجر من عمل به»[٣].

إنَّ عمل «الناس» بعلم العالم نشر لعلمه أولاً، وإضفاء تقدير اجتماعي دائم يخترق الزمان جيلاً بعد جيل ثانياً، وهو صدقة جارية تجعل علمه لا ينقطع بعد مماته، وتجعل أجر فاعل «العلم» تراكمياً حتى يكون كالسحاب الركام أو الجبال الرواسي.

ثالثاً: العقوبة:

ارتكزت أنظمة الإسلام كلها على التوازن بينها. وطبعت هذه القاعدة العامة نظامه التربوي أيضاً، فالترهيب والترغيب يتساندان معاً في ضبط السلوك الإنساني وتوجيهه في المسار العبادي المرغوب.

وقرر المشرع ـ كما عرفنا ـ نظام الإثابة والعقوبة في محيط التعلم والتعليم، يترك للمربي المسلم قواعد عامة يلتزم بها في تنفيذ هذا النظام، وكما تناولنا الإثابة وفاعليتها في العملية التعليمية، كذلك سنتوقف عند العقوبة التي جعلها المشرع متأخرة الاستعمال التربوي وضرورة لنجاح سياسته التعليمية.

ولقد قسمتها النصوص الإسلامية إلى عقوبة دنيوية وعقوبة أخروية.

---

(١) د. القزويني / الفكر التربوي عند الشيعة الامامية ص٢٣١.

(٢) ميزان الحكمة ج٦ ص٤٧٠

(٣) ميزان الحكمة ج٦ ص٤٧٠

أ ـ العقوبة الدنيوية:

أراد المشرع الإسلامي بناء علاقة تربوية سليمة بين العلماء والمتعلمين، قائمة على الحب والرفق وترك الشدة وتجنب العنف وقيم الفضيلة ونسقها الأخلاقي، لأن بناء العلاقة على أساس هذه المعايير يساعد على إحداث تعلم جيد قال نص: «علموا ولا تعنفوا فإنَّ المعلم خير من المعنف»[١].

ومع ذلك فقد شرع الإسلام مبدأ العقوبة كعادته في تحقيق التعادل بين عناصر الذات وأجزائها، فبعض النفوس ـ تلاميذ علم أو غيرهم ـ قد لا ينفع معها نصح ولا يصلحها وعظ أو ترغيب، فيلجأ المربي المسلم ـ مضطراً ـ إلى استعمال عقوبات لإصلاح الذات وكف سلوكها الخاطئ كالذم والتقريع والتلويح بالمقاطعة، والهجرة، والحرمان من الامتيازات أو إيقاف «الهدايا» والمكافآت وبعض الحقوق مؤقتاً، كذلك التغريم والدية ثم الحبس، وقد تصل العقوبة إلى منتهاها باستعمال التأديب البدني كي يتوب التلميذ إلى رشده.

وبالرغم من أن قسماً كبيراً من طلبة العلم هم صغار السن، لذلك لا يخضعون للمساءلة القانونية، وهم معفيون في نظر المشرع الإسلامي من العقوبات المقدرة أو «الحدود»[٢] إلا أنَّ المشرع أجاز عقوبات متدرجة مسبوقة بعتاب ولوم ونصح لتعديل السلوك لدى المتعلم، والعفو عنه أو الصفح لإعطائه فرصة جديدة وكافية لكف الذات عن الاستجابة لمثيرات خاطئة.

ويلحظ من نصوص المشرع تشديد المشرع الإسلامي على عقوبات إصلاحية تخلو من التشفي والانتقام ومتحررة من عقد النفس وثورتها الطائشة، فالهدف من عقوبة المشرع هو إصلاح النفس وتقويم سلوكها شرط أنْ يسبقها نصح وإرشاد وتوجيه.

---

(١) أدب الدنيا والدين / لأبي الحسن الماوردي ص٩٣.

(٢) قد تطبق عليهم عقوبات غير مقدرة (أي تعزيرية) يقدرها الحاكم الشرعي.

ولتحقيق هذا الجانب الإنساني تدعو بعض نصوص المشرع إلى تطبيق العقوبة بأساليب الإثابة والتعامل مع التلميذ «المعاقب» بالإحسان إليه بغرض إصلاح أمره وتعديل سلوكه بما يرضي الله، قال النص: «ازجر المسيء بثواب الإحسان»[1].

وعبر نص آخر عن هذا المعنى: «عاتب أخاك بالإحسان إليه، واردد شره بالإنعام عليه».

وهذا معناه أنَّ المشرع طالب المربي المسلم بالتقيد بسياسة «الإثابة» والالتزام بها حتى في لحظات تطبيق العقوبة، فالزجر عقوبة واضحة ذكرها النص السابق، لكن لا ينبغي أنْ يكون الزجر حاداً، وإنما يجب أنْ يكون تأديبياً هادئاً بلا ضجيج، كأن فيه عتاباً عقلانياً ممزوجاً بلهجة لا تخلو من شدة، فيدرك المتعلم «الخطأ» ويتفهم دلالته التربوية، ويتفاعل مع هذا الزجر أو العقاب المصحوب بالثواب، عسى أنْ يحدث تغير في أداء المتعلم.

كما توضح النصوص أحكاماً تربوية عند استعمال العقوبات بمختلف أشكالها بخاصة إن كانت بدنية، فيمنع المشرع أسلوب التخويف المرضي للمتعلم بكلام حاد أو بفعل يأباه الضمير كالتهديد بحرق يد التلميذ أو بضرب مبرح، وحدَّد المشرع أيضاً قواعد تربوية عامة لاستعمال العقوبة البدنية في حالة الاضطرار إليها لاحقاً، وبعد استنفاد جميع وسائل الوعظ والنصح والتنبيه، وممارسة العفو عنه والتسامح معه وتشجيعه بكل وسيلة على التعلم بلا عقاب.

وعلى كل حال أكدت نصوص المشرع على العقوبة الدنيوية لأهميتها في ضبط السلوك في المواقف التعليمية سواء كان ذلك في مجال تعلم المعرفة الدينية أو تحصيل خبرات معرفية في مجالات دنيوية أخرى.

---

(١) ميزان الحكمة ج١ ص٧٧.

لنتأمل النصوص التالية:

شكا أحد الوالدين ابناً له إلى الإمام موسى بن جعفر عليه السلام فقال له: «لا تضربه وأهجره، ولا تطل»[١].

لقد حدد النص السابق أسلوب «المقاطعة القصيرة» كعقوبة، بينما طرحت نصوص أخرى أسلوب العتاب والتلويح والتصريح، والدية، والضرب كعقوبات، تقول النصوص الإسلامية:

«إذا لوحت للعاقل فقد أوجعته عتاباً»[٢].

«عقوبة العقلاء التلويح وعقوبة الجهال التصريح»[٣].

قال الإمام الباقر عليه السلام: «لو أتيت بشاب من شباب الشيعة لا يتفقه لأدبته»[٤].

وفي رواية أخرى: «لو أتيت بشاب من شباب الشيعة لا يتفقه في دينه لأوجعته».

العقوبة التي وردت ـ هنا ـ في النصين السابقين هي عقوبة دنيوية بلا شك لأن الإمام باعتباره حاكماً شرعياً أوكل مهمة التأديب لنفسه، وهذه العقوبة غير محددة بطابع معين، فالتأديب الوارد في متن النص يحمل معنى التربية والتوجيه وإيقاع عقوبة معينة لمن يستحقها من المتقاعسين على طلب العلم، وقد تكون العقوبة معنوية أو مادية يحددها ولي الأمر أو المعلم القائم على عملية التأديب.

والإيجاع الذي عنته الرواية الثانية «لا يتفقه في دينه لأوجعته» لا يقيد فحسب بعقوبة مادية أو بدنية، وإنَّما قد تكون ألماً نفسياً أو عقوبة معنوية.

ويمكن ـ إذن ـ أنْ ترى في مضمون الرواية الأولى «لا يتفقه لأدبته» الوجه

(١) ميزان الحكمة ج١ ص٧٦.
(٢) المصدر السابق ص٧٦ ـ ٧٧.
(٣) ميزان الحكمة ج٥ ص٨.
(٤) ميزان الحكمة ج٥ ص٨.

الإيجابي للعقاب، بينما تحدد الرواية الثانية الجانب السلبي، وكلاهما يحمل النفس على التعلم، ويكف سلوكها عن «التقاعس».

وهدد رسول الله ﷺ في رواية أخرى باستخدام العقوبة ضد أقوام من الأمة لا يؤدون واجبهم الشرعي في تعليم الناس، ولا يستجيبون للمعرفة والتفقه، لكن لم يحدد صلوات الله عليه في هذا التهديد ـ وهو ذو طبيعة دنيوية ـ نوع العقوبة التي توجه للمتقاعسين عن أداء وظيفتهم التعليمية.

قال رسول الله ﷺ: «ما بال أقوام لا يفقهون جيرانهم، ولا يتفقهون ولا يتّعظون، والله ليعلّمن قوماً جيرانهم.. وليتعلمن قوم من جيرانهم، أو أعاجلنّهم بالعقوبة»(١).

ب ـ العقوبة البدنية:

نظراً للجدل التاريخي الذي أثاره المربون حول جدوى العقوبة البدنية في عملية التعليم، فإننا سوف نتوقف عند هذه المسألة نستنطق فيها وجهة نظر المشرع الإسلامي وتوجيهاته الحكيمة للمربي المسلم، ثم نتبين أيضاً موقف الفقهاء المسلمين المعاصرين في هذه المسألة.

يلحظ ـ منذ البداية ـ أن نصوص المشرع التربوي المسلم افترقت في هذه المسألة إلى موقفين:

أولهما: نصوص اتجهت إلى النهي عن استعمال أسلوب الضرب، وأكدت على عقوبات أخف، وأقل، تصل إلى العقوبة البدنية، إذ طالب أحد النصوص السابقة بعقوبة الهجر، والمقاطعة القصيرة، وقد نقلنا هذا النص من قبل، فلا حاجة للإعادة.

وثانيهما: نصوص أخرى اتجهت إلى إباحة الضرب والعقاب البدني بشروط

---

(١) محمد مهدي شمس الدين / نظام الحكم والإدارة في الإسلام ص٥٦٥.

مقيدة، أي إنَّ المشرع قيد العقوبة البدنية وأخضعها لضوابط محددة كيلا يجعلها بعض الناس أسلوباً عدوانياً للتشفي والانتقام واستفراغ مرضي للهموم الناجمة عن ضغط الحياة ومتاعبها، فيجد «المعاقب» في ضربه لبعض التلاميذ تنفيساً عن هذه الضغوط.

وقد طبعت هذه القيود والضوابط عقوبة «الضرب» بطابع إنساني يهدف إلى بناء داخلي لكيان الذات المسلمة وترويضها على السلوك العبادي، ومعالجة انحرافات السلوك لديها بمقاييس المشرع، ومعنى ذلك أن العقاب البدني يفرضه المشرع على المربي في حالة الاضطرار فقط لمساعدة الشخصية على الاستقامة والبناء، وإعادة التعلم وفق معايير عبادية.

وثمة نصوص عديدة بهذا الشأن:

١. في نص يقول الإمام الصادق عليه السلام عن تأديب الطفل بهذا العقاب «وفي التاسعة عُلِّم الوضوء وَضُرِبَ عليه، وَعُلِّم الصلاة، وَضُرِبَ عليها»[١].

هذا النص يجعل التاسعة من عمر الفرد ـ وقد وصل الطفل إلى سن التمييز ـ بداية لممارسة المربي أسلوب العقوبة البدنية إذا لمس من الطفل تهاوناً في تعلم الوضوء أو الصلاة والتدرب عليهما.

فالمشرع ـ هنا ـ أيد الضرب في تعلم بعض أنماط السلوك العبادي أو لتجنب نمو أية مظاهر للسلوك المنحرف، كالخروج على ضوابط المشرع في التربية الجنسية[٢]، مثلاً شرط التقيد بقواعد العقوبة البدنية التي وضعها المشرع الإسلامي للمربين.

وقال نص آخر: «فإذا بلغوا عشر سنين فاضرب، ولا تجاوز ثلاثاً»[٣].

---

(١) مكارم الأخلاق ص٢٢٢.

(٢) انظر دراستنا عن التربية الجنسية للأطفال والبالغين ص١٢٠، ١٥٩.

(٣) ميزان الحكمة ج٦ ص٧٥، كذلك كتاب آداب المعلمين لابن سحنون ص٩٠، ٩١، وأيضاً الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين للقابسي.

وثمة نصوص أخرى ذكرناها سابقاً صريحة بذلك أو تحمل في طواياها إيماءات باستعمال هذه العقوبة.

شروط العقوبة البدنية وقواعدها العامة:

أباح المشرع هذا النوع من العقوبة، لكنها ليست مطلقة، وهي مقيدة، ومحكومة، بضوابط تجعلها عملية إنسانية وتأديبية ينبغي على المربي المسلم التقيد بها، وإلا تدخل القانون لحماية الطفل من بطش الكبار وقسوتهم، فقد وضع المشرع عقوبات على المربي إذا أساء استعمال هذه العقوبة كدفع الدية مثلاً.

ويشترط المشرع في توجيهاته لضبط هذه العقوبة ما يلي:

١ . عدم استخدام العقوبة في لحظات الغضب:

ـ لقد نهى الرسول الكريم ﷺ عن: «**الأدب عند الغضب**»[(١)].

يطالب هذا النص الكريم بالسيطرة الانفعالية عند المربي المسلم كي لا يكون الضرب مبرحاً يؤذي التلميذ ويلحق به الضرر، وكي لا يصيبه الضرب في أماكن حساسة كاللطم على الوجه الذي هو «رمز» الكرامة الإنسانية، أو الضرب في مواضع «الأعضاء» التي تتضرر بسرعة.

والنبي ﷺ لم يضرب أحداً قط ولم يستعمله مرة واحدة في حياته، وهو درس بليغ يفيد المربي المسلم في أن لا يستعمل العقاب البدني إلا مضطراً وكعقوبة استثنائية لا يملك سواها.

ونقدم رواية أخرى مثالاً أو نموذجاً على قدرة النبي ﷺ على السيطرة الانفعالية على نفسه في لحظات التأديب، فيقال في رواية أنَّ النبي ﷺ همَّ بضرب خادمة تعمل في بيته بسواك كان بيده غضباً لله، واستطاع ﷺ أن يمتلك نفسه ويسيطر على ثورتها فكفّ عن ضرب الخادمة حتى بتلك الأداة

(١) ميزان الحكمة ج١ ص٧٦.

الخفيفة [السواك] التي لا تلحق بالتأكيد ضرراً بالبدن، وترك للناس درساً تربوياً في الضبط الانفعالي عند قيامهم بواجبهم في عملية تأديب الأبناء.

٢. أن يكون الضرب إذا اضطر إليه بأداة خفيفة لا تحدث بالجسد ضرراً:

لأن المراد من العقوبة البدنية هو إثارة إحساس الإنسان «بالخطأ» وليس التشفي منه، فالأداة التي كاد الرسول أن يستعملها في ضرب خادمته كما مر في الرواية كانت مسواكاً، وهي أداة لا تؤثر على البدن بتاتاً، ولكن يمكن أن تحدث هزة عنيفة في النفس وتحركها، فالسواك قطعة «نبات» محدودة الحجم عرضاً وطولاً، ولا تساعد «المربي» على الإيذاء البدني بأي حال حتى لو أراد هذا الهدف المريض، ولذلك فهي أداة «خفيفة» التأثير في البدن لكنها قوية التأثير والتنبيه النفسي، وبعبارة أخرى تكون العقوبة البدنية بأداة «خفيفة» على شكل وخز في الجسم وسيلة من وسائل المربي على التنبيه النفسي بخطئها، فأراد ـ بالضرب الخفيف ـ إثارة السكون في النفس، وإحداث صدمة نفسية تهيئها لأداء تعليمي جاد فيما بعد.

وتفيد الرواية السابقة شيئاً آخر وهو أن النبي ﷺ طبق نصاً قرآنياً والتزم بتعاليمه التربوية، وطابق بين النص والواقع.

ينقل العلامة الطباطبائي رحمه الله رواية عن مجمع البيان في تحديد معنى الضرب في النص القرآني: ﴿وَٱلَّٰتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَٱهۡجُرُوهُنَّ فِي ٱلۡمَضَاجِعِ وَٱضۡرِبُوهُنَّۖ﴾[1].

حدد النص ثلاث خطوات علاجية تنتهي بعقوبة الضرب، يقول شيخ المفسرين في معنى الضرب وفقاً لرواية أبي جعفر عليه السلام أنه الضرب بالسواك[2] فلا يقطع لحماً أو يجرح جسداً أو يكسر عظماً.

---

(١) سورة النساء، الآية: ٣٤.

(٢) الميزان في تفسير القرآن / المجلد الرابع ص٣٤٩ ومجمع البيان ج٣، ص٦٩.

والمعنى الظاهري الواضح للرواية أن الضرب المأمور به بعد استنفاد الخطوات العلاجية ـ نصحاً وهجراناً ـ يتم بأداة لا تلحق أذى بدنياً بالمرأة، فالضرب المسموح به شرعاً أشبه بحركة «وخز» خفيفة كأنها مداعبة بين الرجل وامرأته، تحملها على التنبيه إلى خطورة تمردها أو استكبارها عن التوافق مع زوجها.

إن «الضرب» بهذه الأداة تعبير عن احتجاج الزوج وسخطه، أراد منه إحداث ضغط نفسي قد يحمل المرأة الزوجة على تغيير موقفها المتمرد، والانجذاب ـ مرة أخرى ـ إلى زوجها، وإعادة التوافق معه لإصلاح وترتيب وضعها العائلي.

فغاية ـ الضرب ـ بالسواك إذن وكما حددته الرواية السابقة هو إحداث صدمة انفعالية كبيرة قد ينبه المرأة إلى خطورة المشكلة، فتثيب إلى رشدها، فتبادر إلى إنهاء تمردها، وبدء مرحلة جديدة لاستعادة توافقها العائلي المهدد بالخطر، وهو بذلك عملية تأديب طلب المشرع أنْ تستعمل كآخر عقوبة تبدو في ظاهرها عقوبة بدنية، بينما هي نفسية في حقيقتها لتعديل السلوك.

ويتمشى «الضرب» بالسواك إن اضطررنا إليه مع نصوص المشرع الأخرى التي تدعو إلى حسن المعاشرة، قال تعالى: ﴿فَإِمْسَاكٌۢ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحٌۢ بِإِحْسَٰنٍ﴾[1] ﴿وَعَاشِرُوهُنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ﴾[2] ﴿وَلَهُنَّ مِثْلُ ٱلَّذِى عَلَيْهِنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ﴾[3] و﴿فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلَا تَبْغُوا۟ عَلَيْهِنَّ سَبِيلًا﴾[4] فالمعاملة الحسنة واجب شرعي حتى لو اقتضى التأديب هذا النوع من العقوبة.

وخلاصة الأمر إذا كان المشرع رحيماً بالمرأة والخادمة وهما أقدر على

(١) سورة البقرة، الآية: ٢٢٩.
(٢) سورة النساء، الآية: ١٩.
(٣) سورة البقرة، الآية: ٢٢٨.
(٤) سورة النساء، الآية: ٣٤.

تحمل الأذى البدني من الطفل، فإنه أولى ـ أي الطفل ـ بالرحمة والعطف عليه، لهذا فإن هذا الحكم بضرب المرأة والخادمة بالسواك ينطبق على ضرب التلميذ العاجز أيضاً عن تحمل الأذى البدني، فبدنه قد يحمر أو يتغير لونه حتى بضرب خفيف، ومن هنا أجاز المشرع ضربه بشرط أن يكون بأداة خفيفة لا تلحق الأذى بجسمه، ورتب على أية أضرار تلحق به غرامة دية تدفع للطفل أو والديه أو أهله إن مات.

٣. أن لا يزيد الضرب عن ثلاث ضربات خفيفة:

قال نص: «لا تضربن أدباً فوق ثلاث، فإنك إن فعلت، فهو قصاص يوم القيامة»(١) وفي نص سابق ذكرنا التوجيه الإسلامي المماثل بضرورة التقيد بالمقدار من العقوبة البدنية، فإذا «بلغوا ـ أي صغار أهل بيتك ـ عشر سنين فاضرب، ولا تجاوز ثلاثاً»(٢).

ويأمر المشرع الإسلامي بعدم تجاوز هذا القدر إلا باستئذان آخر من ولي الأمر، ولكن نصاً آخر يهدد بالقصاص من المعلم إنْ تجاوز هذا القدر. يقول الإمام علي عليه السلام: «ابلغوا معلمكم إن ضربكم فوق ثلاث ضربات في الأدب اقتُّص منه»(٣).

٤. عدم التسرع في العقوبة:

وهذا المنع ـ بعدم التسرع ـ لا يخص العقوبة البدنية وحدها، وإنما كل أشكال العقوبة البدنية التي هي في نظر المربي أشد العقوبات تأثيراً على النفس وينبغي أن يتم دون تعجل كي لا يظلم التلميذ، وبشرط أن يسبقها أيضاً نصح وعفو وتسامح قبل التنفيذ.

---

(١) ميزان الحكمة ج٢ ص٣١٦.

(٢) ميزان الحكمة ج١ ص٧٥.

(٣) الأديب / منهج التربية عند الإمام علي ص٩١ ـ ٩٢.

قال نص: «قلة العفو أقبح العيوب، والتسرع إلى الانتقام أعظم الذنوب»[(١)] وفي نص آخر ذكرناه: «إذا استحق أحد منك ذنباً، فإن العفو مع العدل أشد من الضرب لمن كان له عقل»[(٢)].

٥ . أن تكون العقوبة تأديبية هادفة لإصلاح حال المتعلم وليس التشفي والانتقام منه:

يقول الإمام علي عليه السلام: «واعلم أنه ليس شيء بأدعى إلى حسن ظن راع برغبته من إحسانه إليهم».

وتضمن أحد النصوص السابقة بأن: «لا تضربن أدباً فوق ثلاث» أن تكون العقوبة تأديبية، فكلمة «أدباً» الواردة في النص عنت هذا المعنى وعندما أجاز المشرع الإسلامي العقوبة البدنية كآخر وسيلة تأديبية ابتغى من ذلك تحقق صلاح المتعلم واستقامة شخصيته وتربيتها وفق مقاييس المشرع العبادية.

٦ . أن لا يؤاخذ الآخرون بجريرة غيرهم:

منطق المشرع قائم على العدالة ومحاسبة «المرء» على أفعاله، فلا يجب في نظر المشرع الإسلامي مؤاخذة الآخرين [الأبرياء] بجريرة زميلهم الذي قام بالخطأ.

يقول النص: «ثم اعرف لكل امرئ منهم ما أبلى، ولا تضيفن بلاء امرئ إلى غيره».

ومنطق هذه القاعدة في تطبيق العقوبة تنسجم مع منطق الآية القرآنية التي تجعل «الإنسان» مسؤولاً عن فعله، وجريرته، وليس الآخرون، تقول الآية الكريمة: ﴿وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَىٰ﴾[(٣)] و﴿كُلُّ امْرِئٍ بِمَا كَسَبَ رَهِينٌ﴾[(٤)].

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص٣٩٢.
(٢) ميزان الحكمة ج١ ص٧٦.
(٣) سورة الأنعام، الآية: ١٦٤ وغيرها.
(٤) سورة الطور، الآية: ٢١.

٧. سرية العقوبة:

يقول نص تربوي اسلامي: «من وعظ أخاه سراً فقد زانه، ومن وعظه علانية فقد شانه»[١].

مضمون النص المذكور واضح وليس خافياً على القارئ الكريم، فهو يتحدث عن الوعظ العلني والسري معاً والنتائج التربوية لكل منهما، وإذا كان النص يحذرنا من مخاطر الموعظة العلنية وانعكاساتها على كرامة الإنسان، فإنه في جانب آخر مع الواعظ في ممارسة إرشاده وإسداء نصحه أمام أعين الناس.

فالمشرع يأمر في هذا النص بموعظة السر والخفاء لتتحقق نتائجها التربوية المأمولة، وهو يدعو إلى أن يتجنب الإنسان خدش كرامة أخيه حين ينصحه ويرشده ويتجنب جرح كبريائه أو تحقيره. وإذا كان المشرع التربوي الإسلامي متشدداً في الدعوة إلى ممارسة «الوعظ» العلني ليزيح عن الفرد كل أذى نفسي، فإنه ـ بالتأكيد ـ أكثر تشدداً في حظر أية عقوبة بدنية تتم في العلن وأمام الملأ باستثناء عقوبات الحدود التي نصّ عليها القرآن الكريم لخطورتها على بنية المجتمع المسلم، حيث يشدد القرآن في المعاصي الكبرى، لكنّه في الوقت وضع شروطاً تجعل تطبيق عقوبات الحدود صعبة جداً.

إنَّ المشرع يضع شروطه التي تقيد ممارسة المرء «للعقوبة البدنية» التي تلحق الضرر الجسدي بالمتعلم، ويترتب عليها عقوبات جزائية، ويلفت نظرنا إلى الآثار السيكولوجية المترتبة عن هذا اللون من العقوبة، فكما يحاول التوجيه التربوي الإسلامي حماية المتعلم المسلم من الأذى الجسدي ما أمكنه، فهو كذلك شديد العناية والاهتمام بحمايته من كل أذى نفسي.

وبالرغم من أني لم أعثر على نص صريح يحظر على المربي استعمال العقوبة البدنية أمام الملأ[٢]، فالمأمول أنْ يفهم المربي المسلم رغبة المشرع

---

(١) تحف العقول ص٣٦٤.

(٢) يقرر القرآن الكريم تطبيق بعض العقوبات المقررة أو الحدود كقطع يد السارق أمام الناس.

الإسلامي في حماية الطفل نفسياً وجسدياً على حد سواء، فكما حظر الوعظ العلني لدوره في تهديد كرامة الإنسان وجرح مشاعره، فلذلك حرم عقوبة الضرب لقسوة هذه العقوبة عليه، ونستبطن من محتوى النص دعوة صريحة إلى نبذ ممارسة «العقوبة» البدنية العلنية قياساً على رفض المشرع للوعظ العلني، بل إن «الضرب» أمام الملأ أشد إيلاماً من وعظ مكشوف بين أفراد وجماعة.

يقول الإمام علي عليه السلام في رسالته لمالك الأشتر:

«وليكن أبعد رعيتك منك وأشنأهم عندك، أطلبهم لمصائب الناس، فإن في الناس عيوباً، الوالي أحق من سترها، فلا تكشفن عما غاب عنك منها، فإنَّما عليك تطهير ما ظهر لك فاستر العورة ما استطعت»[1].

عقوبة الاستعمال الخاطئ للعقوبة البدنية:

ترتب نصوص المشرع عقوبة دنيوية وأخروية على الأشخاص ـ آباء أو معلمين أو آخرين ـ الذين يسيئون استخدام العقوبة البدنية، ففي دنيانا العاجلة يدفع الدية كما أوضح الفقهاء بمجرد تغير لون جلد الطفل، وهذا التغير في لون الجلد هو معيارهم الفاصل في إثبات الدية على الفاعل.

وإقرار المشرع بعقوبة بدنية ضد المتعلم لا يعني أنها مباحة دون قيود كما سبق القول، وتأكيد المشرع على عقوبة من يخطئ في استعمال العقوبة البدنية معناه إدراكه للمخاطر التي تنطوي عليها هذه العقوبة والتي توقع المربي أو المعلم أو ولي الأمر المباشر [الأب] تحت طائلة العقاب، ومساءلة القانون، كما نجد ذلك في تعيينه الدية كعقوبة ضد المخطئ، لدرجة أن ولي الأمر المباشر وهو الأب قد لا يسلم من المساءلة الشرعية والقانونية، وما يترتب ضده من جزاء عقابي كدفع الدية للصبي أو حرمانه من دية ابنه لو مات.

---

(١) الأديب / منهج التربية عند الإمام علي ص ٩١ ـ ٩٢.

ويمكن لولي الأمر الشرعي [كالقاضي مثلاً] توقيع عقوبات أخرى مناسبة ضد من أساء استخدام العقوبة البدنية.

وفي الآخرة هناك عقوبة مؤجلة خصّ الله تعالى بها نفسه، إذ يقتص من المخطئ يوم القيامة، ونذكر القارئ الكريم بنص سابق: «لا تضربن أدباً فوق ثلاث، فإنَّك إن فعلت فهو قصاص يوم القيامة»[١].

وذكرنا نصاً آخر: «ابلغوا معلمكم إن ضربكم فوق ثلاث ضربات في الأدب اقتص منه».

ويذكر هذان النصان عقوبة أخروية، وهي عقوبة مؤجلة، أي تعطي الإنسان المسلم فرصة لكف سلوكه «الخاطئ» وتمنحه فرصة للإقبال من جديد على التعلم وممارسته وتطبيقه، بل وتحويل «العقوبة» إلى «إثابة» إذا نجح المتعلم في تعديل سلوكه، وحذف استجابة «الملل، والكسل عن التعلم» واقبل على الاستجابات التعليمية المأمولة المقبولة في النظرية التربوية العبادية للمشرع الإسلامي، لهذا جاءت تهديداته لكاتم العلم، والمستأكل بعلمه[٢].

موقف الفقهاء من العقوبة البدنية:

أجاز الفقهاء ضرب التلاميذ الصغار بمقدار لا يصل إلى حد الدية وبشرط استئذان أولياء الأمر، ومنعوه بدون هذا الاستئذان[٣].

لقد أفتى آية الله المرحوم السيد حسين الطباطبائي البروجردي في رسالته [توضيح المسائل] بما يلي:

«وإذا لطم على وجه أحد باليد أو بشيء آخر فاحمر وجهه فديته مثقال ونصف من الذهب [كل مثقال ١٨ حبة] وان اخضر لونه فثلاثة مثاقيل، وان اسود

(١) ميزان الحكمة ج٢ ص٣١٦.
(٢) ميزان الحكمة ج٦ ص٤٧٢ ـ ٤٧٦.
(٣) انظر رأي ابن حجر الهيثمي مثلاً في كتابه تحرير المقال في آداب وأحكام يحتاج إليها مؤدب الأطفال وشروط استعمال الضرب ص٢٥٤ ـ ٢٥٧.

لونه فستة مثاقيل، ولئن تغير لون البدن على اثر الضرب فاحمر أو اخضر أو اسود فديته نصف ما ذكر.

ويقول: إذا ارتكب الصبي أحد المعاصي الكبيرة جاز للولي أو المعلم ضربه بمقدار التأديب ما لم يصل حد الدية، وإذا ضرب صبياً إلى حد وجوب الدية كانت الدية للصبي، فلو مات الصبي، فعلى الضارب أن يدفع ديته إلى ورثته، ولو ضرب الوالد ولده حتى مات كان ديته لسائر الورثة، وليس له شيء من الدية».

يستفاد من هذه الأحكام الدينية الثلاث انه يجوز ضرب الطفل، فإذا ضرب أحد الوالدين أو المعلم طفلاً على وجهه وسبب تغير وجهه، فعليه أن يدفع ديته، وعند ارتكاب الطفل إحدى المعاصي يجوز ضربه بحيث لا يصل حد وجوب الدية.

إنَّ الآباء والأمهات الذين يضربون أبناءهم إلى حد وجوب الدية مدينون إليهم بقيمة الدية، فإما أن يروضهم أو يحصلوا على العفو منهم، وكذلك حكم المعلمين الذين يضربون تلاميذهم[١].

أمّا العقوبة الأخروية فمتروكة لتقدير الله سبحانه يقتص فيها للطفل وفق عدالته.

وسئل زعيم الحوزة الدينية الراحل سماحة السيد أبو القاسم الخوئي رضوان الله عليه عن الحدود التي يجوز فيها ضرب التلاميذ في المدارس فأجاب رحمه الله:

«نعم يجوز ضرب التلاميذ بمقدار لا يصل إلى حد الدية إذا كان بإذن أوليائهم وبدون إذن الولي لا يجوز بتاتاً».

وأوضح في رد على سؤال آخر ان الضرب للأولاد لا يجوز ولو بقصد التربية إلا للولي [الأب أو الجد من طرف الأب أو المأذون عنهما][٢].

ويجيب المفكر الإسلامي الكبير الشهيد السعيد السيد محمد باقر الصدر عن الحدود التي تجوز ضرب التلاميذ في المدرسة فيقول:

---

(١) فلسفي / الطفل بين الوراثة والتربية ج١.
(٢) ضمن أسئلة موجهة للفقيهين في أوراق خارج رسالتيهما العملية.

«في حدود تفويض الولي بالنسبة إلى غير البالغ، وهو تفويض يفهم ضمناً في إدخاله ولده في المدرسة عادة، وفي حدود الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر»[(١)].

وللسيد السيستاني وجهة نظر مماثلة أجاز فيها هذا الفقيه ضرب التلاميذ في حالة إيذائهم للآخرين أو ارتكابهم فعلاً محرماً وبإذن الولي ثلاثة أسواط [لا أزيد] ويلزم أن يكون الضرب برفق أي الحد الذي لا يوجب احمرار البدن، وإلا استوجب الدية[(٢)].

والأصل عند العلامة فضل الله «عدم ضرب الإنسان لمن ليس له ولاية عليه شرعاً، كما لا يجوز له أن يضرب من له ولاية عليه شرعاً إلا في الحالة التي يكون الضرب فيها هو الوسيلة الوحيدة لحل المشكلة أو التأديب للطفل، وعليه أن لا يتجاوز الضرب الحد الهادئ إلى الحد الموجب لاحمرار الجلد وما إلى ذلك.

وأما بالنسبة إلى من لا ولاية عليه، فعليه أن يسأل الإجازة من وليه، كأن تلفت الإدارة مثلاً نظر الآباء إلى حاجتها أحياناً إلى قصاص أو ضرب الطفل بغية تأديبه وتعليمه، فإذا أذن وليُّه، فعلى المعلم أن يتقي الله في استخدام هذه الولاية، وعلى الذي يريد أن يضرب ابنه أو الطالب أن لا يؤذيه وقت الغضب»[(٣)].

وكرّر فضل الله رأيه التربوي في مصدر آخر[(٤)].

---

(١) المرجع السابق.

(٢) عبد الهادي الحكيم / الفتاوى الميسرة ص ٤٣٣ ـ ٤٣٤

(٣) المسائل الفقهية ص٢٧٦.

(٤) انظر كتاب دنيا الشباب ص١٣٦، ٢٦٢.

ج ـ العقوبة الأخروية:

لقد قرر المشرع كما قلنا مبدأ العقوبة للمعلم والمتعلم معاً، وتنوعت أشكالها، ومدها من دنيانا القصيرة إلى عالم الآخرة.

وطالما أن التعلم والتعليم عمليتان عباديتان يثاب المرء عليهما، فإن العقوبة بمختلف أشكالها يمكن أن تطال المتقاعس عنهما أو التارك لهما.

فالجهل المتعمد في نظر المشرع معصية دينية تستحق العقوبة، والجاهل المقصر ـ كالمتعمد ـ تتم عليه العقوبة إن ارتكب «خطأ» التقاعس عن طلب العلم كما ارتضاه الله لعباده، يقول نص وهو يحدد بوجه عام مبدأ الثواب والعقاب على الطاعات والمعاصي:

«إن الله سبحانه وضع الثواب على طاعته، والعقاب على معصيته، ذيادة لعباده عن نقمته[١] وصيانة لهم إلى جنته»[٢][٣].

ويقول الإمام علي عليه السلام:

«إن الله سبحانه لم يوجه الأمر والنهي لعباده وكفى، بل وعدهم بالثواب على الطاعة والعقاب على المعصية وفي الوعد تشويق وترغيب وباعث على عمل الخير، وفي الوعيد ترهيب وزاجر عن عمل الشر، ولكي يعرفوا عظمة الثواب الذي يكافأ به الطيبون، ووقع العذاب الذي يجزى به الخبيثون، أراهم في حياتهم هذه طرفاً من اللذات، وطرفاً من الآلام ليقيسوا الغائب على الشاهد وبالتالي أتمّ الله عليهم الحجة من جميع الوجوه»[٤].

لقد تضمن «النص» إثابة وعقوبة في العالم الآخر، وأوجبها المشرع لدفع

---

(١) أي منعاً لهم عن المعاصي الجالبة للنقم.
(٢) أي سوقاً لهم وحثاً إلى الجنة.
(٣) ميزان الحكمة ج٦ ص٣٨٨.
(٤) منهج التربية عند الإمام علي عليه السلام ص٨٩.

«السلوك» الإنساني نحو التعلم، ولكن في نصوص أخرى ركزت على عقوبات أخروية فقد توعد الله سبحانه وتعالى بالعذاب والعقاب علماء السوء والذين لا يتفقهون أو لا يعلّمون، وكتمه العلم وخونته، والمضللين، والمفرطين في العلم والمتعالين عليه، وأدان المشرع الإسلامي استغلال العلم والاستئكال به واعتبره نوعاً من الرشوة المحرمة، وهدّد هؤلاء بالقصاص يوم القيامة.

يقول نص: «لست أحب أن أرى الشاب منكم غادياً إلا في حالين، إما عالماً أو متعلماً، فإن لم يفعل فرّط، ومن فرّط ضيّع، ومن ضيّع أثم، وإن أثم سكن النار والذي بعث محمداً بالحق»[١].

ويقول نص: «من احتاج الناس إليه ليفقههم في دينهم فسألهم الأجرة كان حقيقاً على الله تعالى أن يدخله نار جهنم» بيد أن هذه الأجرة لا تؤخذ منهم هدية أو إكرامية أو تطوعاً، وان يأخذها مستغلاً حاجتهم إلى علمه، ويلّح على أخذ المال منهم وهم بحاجة إليه، ويدفعونه على كراهية، فيستأكل بعلمه على طمع، لذلك وصف نص آخر إلحاح المستأكل بعلمه على طلب الأجرة بأنه رشوة، قال النص بعد لعن النبي ﷺ أصنافاً من الناس: «ورجلاً احتاج الناس إليه ليفقههم فسألهم الرشوة»[٢].

---

(١) ميزان الحكمة ج٥ ص٨.
(٢) ميزان الحكمة ج٦ ص٣٧٥.

الفصل الثامن

طرق التعلّم

عرفنا أنَّ التعلم من خصائص النمو النفسي للكائن الحي سواء كان إنساناً أو حيواناً، وأنَّ هذه الخاصيّة نشاط دينامي يصدر عن الكائن الحي من أجل تحقيق تكيفه مع البيئة التي يعيش فيها.

وقد ناقشنا في جولة مطوَّلة موضوع التعلم وأهدافه وشروطه، وجوانبه وعوامله الذاتيّة والموضوعيّة، وكذلك المبادئ التي تنتظم عليها حركة المتعلم في المواقف التعليمية المختلفة.

ونحاول الآن ـ بعد هذه الجولة ـ التوقف عند محطة جديدة جديرة بالأهميّة، وذلك لاستكمال الصورة بإضافة جزء أساسي عليها، وتتمثل هذه الإضافة في السؤالين التاليين: كيف تتم عملية التعلم، وكيف تحدث؟

وتفرع عن السؤالين السابقين أسئلة أخرى أدّت إلى الكشف عن طرق التعلم في أشكاله المختلفة.

سأل الإنسان نفسه: كيف ينمي مهاراته الحركيّة؟ وكيف ينطق ويقرأ، وكيف يصدر حكماً على شيء ما؟ وكيف يسلك سلوكاً مع الآخرين؟ وكيف يحدد مواقفه تجاههم؟ وكيف يتعلم القدرة على ضبط النفس؟ ومتى ينفعل وكيف، وكيف يتعلم أسلوب تحديد عواطفه تجاه الآخرين؟ وكيف يكسب عواطفهم؟

لقد أدّت هذه التساؤلات وغيرها إلى الكشف عن طرق عامة للتعلم، وإلى الكشف عن طرق خاصة بكل نوع من أشكال التعلم. لقد أدّت إلى معرفة

الإنسان لطرق «التعلم الحركي» وطرق «التعلم اللفظي» وطرق «التعلم الفكري والمعرفي» وطرق «التعلم الاجتماعي» وطرق «التعلم الوجداني» وطرق أخرى لأشكال أخرى من التعلم.

ويبدو أنّ الإنسان شغل نفسه منذ القدم بالبحث عن الطرق التي تتم بها عملية التعلم، وقد قاده بحثه في هذا المجال ـ كما قلنا ـ إلى التعرف على عدد من الطرق المتنوعة التي تتم بواسطتها عملية التعلم، ومساعدة الأديان في هذا البحث الطويل، وأدرك الإنسان الفارق بينه وبين الحيوان، فبينما يولد «الحيوان» مزوداً بأنماط من السلوك لم يستطع تطويرها، نجد الإنسان قادراً على الاكتشاف والتطوير وتعديل السلوك باستمرار.

لقد أدرك الإنسان أنَّه يتعلم أحياناً عن طريق الربط بين الأمور والأشياء والخبرات، وأنَّه يتعلم عن طريق التشابه والتباين والاقتران الزمني أو المكاني[(١)]، وأنَّ التعلم يتم أحياناً عن طريق الإدراك والتأمل والاستبصار الكلي العام للعلاقات بين عناصر الموقف المدرك وفهمها في صيغة واحدة، وهو استبصار قائم على التأمل والفهم العقلي الراقي والتفكير المنظم.

وقد يتم التعلم عن طريق التكرار أو الاستثارة الوجدانيَّة القوية والشديدة كالتنفير من شيء ما أو الترغيب فيه، ويمكن أن يحدث التعلم عن طريق التمرين والمشاركة الفعَّالة في الموقف التعليمي أو عن طريق التعليم المبرمج ووضع الكائن الحي في مواقف تعلم هادفة، وقد يتم عن طريق التجريب العفوي أو العشوائي المقصود أو التجريب المنظم القائم على خطوات علميَّة محددة وقد

---

(١) من قوانين الترابط بين الأفكار عند المفكر الإنجليزي ديفيد هيوم ما أسماه بالتجاور المكاني، ومضمونه أنَّ العقل الإنساني يمكنه في رأي بعض الفلاسفة مثل ديفيد هيوم وكانط أن لا يقف موقفاً سلبياً من الأشياء، حيث يجاور بين الأشياء وينظمها في صيغة مكانيّة وزمانيّة متجاورة، مترابطة، فإذا ذكرنا الميناء تذكرنا وجود السفن الراسيّة فيه (تجاور مكاني) وإذا تذكرنا شخصيّة الرسول ﷺ تذكرنا صحابته الذين عاشوا معه في زمانه (تجاور مكاني).

يحدث بطريقة الملاحظة والتقليد أو المحاكاة للآخرين، هذه بعض الطرق العامة التي اكتشفها الإنسان ليتعلم بواسطتها، وما يزال عقله يملك القدرة على اكتشاف طرق جديدة.

وهذا يعني أنَّ طرق تعلم السلوك قد تنوعت نتيجة اجتهادات علماء النفس القدماء والمحدثين على حد سواء، وتوسعت هذه الطرق تدريجياً على نحو شملت كل جوانب النمو للشخصيَّة الإنسانيَّة، فالفرد ينمي مهاراته الحركيّة بطرق مغايرة للطرق التي يتعلم بها مهاراته الاجتماعية والوجدانية، وهو يتعلم مهاراته اللغوية بطرق تختلف عن الطرق التي يتعلم بها مهاراته العقلية، وهكذا تمكن الإنسان بعد جهد طويل من التعرف على عدد من طرق التعلم الشاملة لجوانب النمو الإنساني المتعددة.

وتحولت هذه الاجتهادات إلى نظريات قائمة على تجارب، ومتضمنة لعدد من المبادئ والقوانين والنتائج النهائية التي حاولت تفسير السلوك وفهمه وضبطه والتحكم فيه والتنبؤ به في مواقف جديدة، وقد اكتسبت هذه الطرق قيمة علمية رغم بعض المآخذ عليها، لأنها في النهاية جهد إنساني يعتريه النقص.

وإذا كان الإنسان قد شغل نفسه بالكشف عن الطرق العامة التي يتعلم بها السلوك، فإنّ المشرع التربوي الإسلامي ـ وهو يقدم نظريته التربوية للإنسان ـ قد اهتم في نصوصه الكثيرة والمتعددة بمساعدة الإنسان على معرفة الطرق التي يتعلم بها عاداته السلوكية المختلفة، فالتعلم بالملاحظة والمحاكاة مثلاً كان واضحاً في قصة هابيل وقابيل ابني آدم عليه السلام، إذ استخدم الإنسان هذه الطريقة منذ البواكير الأولى للحياة البشرية ثم ضمَّن المشرع التربوي الإسلامي نصوصه القرآنية والنبوية عدداً آخر من الطرق التي ساعدت الإنسان على تعلم السلوك واكتساب العادات والأفكار والاتجاهات، وسجل المشرع الإسلامي سبقاً تاريخياً وعلمياً في هذا المجال، وأضفى على هذه الطرق قيمة عبادية وتربوية وعلميّة في آن واحد.

فأصبح بمقدور الفرد المسلم تعلّم أنماط السلوك العبادي المتنوع وتأصيله

في حركة الذات، والملاءمة بينها وبين القوانين الربانيّة متبعاً طرق التعلم التي اكتشفها العقل الإنساني أو التي عرضها النص التربوي الإسلامي، في محتوياته ومفرداته اللفظيّة.

إنّ التعرف على طرق «التعلم» هو في حد ذاته علمٌ نافع يدعو له المشرع التربوي الإسلامي، لأنّ هذا العلم يكسب الإنسان الحياة ويصبغها بالطابع العبادي الذي أراد الله عزّ وجلّ أن يضفيه الإنسان على نفسه، فالحديث الشريف يقول: «اكتسبوا العلم يكسبكم الحياة».

* * *

وثمّة ملاحظتان نود إيضاحهما قبل الدخول في معالجة مفصلة لبعض طرق «تعلم السلوك» التي نبّه لها النص التربوي الإسلامي وهما:

أولاً: أنَّ التعلم والتعليم وجهان لموضوع واحد، ومن الصعب على ـ أي باحث ـ فصل طرق «التعلم» عن أساليب «التعليم» فكلاهما وجه للآخر، وحديثه عن أحدهما يقتضي الحديث عن الآخر، وبناء على هذا الترابط عالجنا في مسودة البحث الأصليّة هاتين المسألتين المتداخلتين في فصل واحد، ولكن مراعاة للتوازن بين الحجم الكمي لفصول هذه الدراسة آثرنا الفصل بين طرق «التعلم» وأساليب «التعليم» بالرغم من إيماننا الراسخ بترابطهما وتداخلهما، وقد فَصلنا للسبب ذاته بين العوامل الداخليَّة المؤثرة في عمليّة التعلم عن العوامل الموضوعيّة أو الخارجيّة مع تداخلهما في وحدة فكريّة.

ثانياً: أنّ هذا الفصل سوف يركز على وصف أثر وفعالية بعض طرق «التعلم» التي استنبطها الباحثون التربويون المسلمون من النص التربوي الإسلامي، وهذه الطرق تتميز بالشموليّة والعموميّة.

ومن هذه الطرق:

١ . طريقة التعلم بالاقتران وتكوين الارتباط بين الخبرات السلوكيّة.

٢. طريقة التعلم بالممارسة الفعليّة، وهي ما تسمى بطريقة التعلم بالعمل والتدريب والمشاركة الإيجابيّة الفعّالة.

٣. طريقة التعلم بالملاحظة.

٤. طريقة التعلم بالتقليد والمحاكاة (التعلم الاجتماعي).

٥. طريقة التعلم بالمشورة.

٦. طريقة التعلم التجريبي، وتنقسم إلى:

أ ـ تعلم تجريبي عفوي يتم في مواقف تلقائيّة من حياتنا اليوميّة.

ب ـ تعلم تجريبي عشوائي هادف (المحاولة والخطأ).

ج. تعلم تجريبي منظم هادف يعتمد طريقة التفكير العلمي.

أولاً: التعلم باقتران الخبرات وتكوين الارتباطات:

يحدد علماء النفس ـ عادة ـ عدداً من العلاقات بين الخبرات والأشياء كالتشابه والتضاد والاقتران والتمايز، وإدراك الشبه والاختلاف، ويهمنا ـ هنا ـ علاقة اقتران خبرة بخبرة أخرى وتكوين ارتباط بينهما وأثر ذلك في عمليات التعلم الإنساني.

فالإنسان قد يتعلم عن طريق تكوين ارتباطات بسيطة بين الخبرات والمواقف التي تمر عليه، ومعناه أن مضمون التعلم بالاقتران يدور حول تصاحب خبرتين مع بعضهما مراراً أو من موقف واحد[١]، فإذا حدثت إحداهما حدثت الخبرة للأخرى، وفي حياتنا اليومية المعتادة نجد أمثلة عديدة على ذلك مثل اقتران الصوت الناعم بالمرأة، ورجال الأمن بزيهم.

---

(١) يمكن تكوين الارتباط بين خبرتين من مرة واحدة ـ كما سترى ـ إذا كان الموقف الانفعالي شديد الإثارة والقوة، فالتعلم الارتباطي من مرة واحدة هو أحد مظاهر هذا التعلم.

وإذا رغبت النسوة - بعضهن على الأقل - في فطام صغارهن لجأن إلى الربط بين خبرتين، فيضعن مادة مُرَّة المذاق على حلمة الثدي أو فتحة «المرضعة الصناعية» أو يخلطن حليب «الزجاجة» بملح أجاج، ويكررن هذا السلوك مراراً حتى يتكون ارتباط بين الخبرتين المتصاحبتين.

تكرار السلوك بالصيغة السابقة يؤدي إلى تكوين خبرة ارتباطية بين رؤية المرضعة أو حلمة الثدي وبين ملوحة الحليب أو مرارته، لأنه يبدأ في تكون شعور بالنفور من الثدي ومن الزجاجة معاً، وبالتالي تكون خبرة النفور مقدمة لتكوين استجابة مطلوبة هي الانقطاع التام عن شراب الحليب أو عادة «الفطام» سواء من الثدي مباشرة أو من الزجاجة الصناعية.

فالنفور كخبرة وجدانيّة لم يأت من وجود زجاجة رضاعة، ولا من وجود «ثدي» وإنما لاقترانهما بمرارة أو ملوحة، فيكره رؤية الزجاجة والثدي والحليب معاً، وتتكون خبرة ارتباطية بين رؤية الزجاجة أو الثدي وبين تذكره «لطعم» الحليب أو مرارة الثدي.

وكما ذكرنا فإنه يكفي لتعلم هذا السلوك الارتباطي من مرة واحدة إذا كان الموقف الانفعالي شديداً كاشتداد درجة المرارة أو الملوحة في حليب الزجاجة، بحيث ينفر الطفل منها من مرة واحدة، ولا يحتاج بعد ألمه الشديد إلى تكرار ذلك ليتعلم تجنب شرب حليبه بالزجاجة والنفور من رؤيتها أو ملامستها.

والمرارة هي التي تثير فينا النفور وليس «الدواء» الذي نتناوله ولكن عندما تقترن المرارة بالدواء تصبح رؤية الدواء أو السماع بذكره أمام المريض تثير فيه حالة نفور منه، فالدواء مثير محايد لكنه يكتسب قوة التأثير كخبرة منفرة من اقترانه بمثير أصلي يثير فينا النفور.

وقد ينتقل هذا الارتباط من خبرات حسية إلى خبرات قيمية أو معنوية حسية في آن واحد، وسوف نضع بين يدي القارئ أمثلة في حينها تحدد رأي المشرع الإسلامي في مسألة تكوين الارتباطات بين الخبرات.

وقبل تحديد وجهة نظر المشرع في هذه المسألة نرى أنَّ قوانين التعلم نفسها قائمة على مبدأ الترابط بين الخبرات، فقانون الأثر عند ثورندايك يربط بين المثير والاستجابة المصحوبة بحالة رضا وإشباع تعقبها مباشرة، وقانون التكرار أو الاستعمال عند علماء النفس يستهدف تقوية الرابطة بين المثير والاستجابة، ويؤكد قانون التبعية على أنَّ الفرد أقدر دائماً على تعلم الأشياء المترابطة مع بعضها، كتعلم فرد لأبيات قصيدة متكاملة أفضل له من حفظ أبيات غير مترابطة[1]، أو من قصائد مختلفة.

وقسم من نظريات التعلم تربط بين المثيرات والاستجابة في شبكة متصلة من ارتباط الخبرات، فالاشراط التقليدي أو الإجرائي يقوم على مبدأ الارتباط بين خبرتين تحدث الثانية بحدوث الأولى، أمّا نظريّة الاستبصار ـ وهي من نظريات المجال ـ فتستند في موقفها العام إلى فكرة أساسية هي إدراك الفرد للعلاقات بين أجزاء الموقف المدرك وتنظيمه في إطار صيغة أو كل متكامل مترابط دون تجزئة لعناصر السلوك كما كانت تفعل المدرسة السلوكية برئاسة عالم النفس الأمريكي واطسن.

ونلحظ من نصوص المشرع ـ كما سيأتي ـ أنّه يمكن التعليم بالتنفير من شيء ما في المجال السلوكي، حيث تعمل المعززات المنفرة على إزالة سلوك معين بتنفير الفرد منه، وصنع حواجز نفسيّة مانعة لتعلمه، فالغاية من التنفير هو خلق كراهيّة داخليّة موجهة ضد سلوك غير مرغوب يراد تعديله أو محوه نهائياً أو تكوين اتجاه نفسي وعقلي لدى الإنسان لمقاومة أيّة حركة نحوه.

ويبدو من أجواء النص الأخلاقي الإسلامي أنّه يثير في نفوس الناس غثياناً

---

(١) قد تكون الأبيات الشعرية مبعثرة، غير مترابطة تنتقل من موضوع إلى آخر ودون تنظيم معين، هنا قد يتم حفظ هذه الأبيات ولكن بدرجة أصعب من حفظ أبيات قصيدة موحدة المعنى، متناسقة في بنائها العضوي، فتكون الأخطاء أكثر، وزمن «الحفظ» أطول، وقابلية نسيان ما تعلم حفظه من القصيدة المبعثرة أسهل.

وتقززاً من أنماط السلوك غير السوي كالغيبة والكذب والرجوع عن العطيّة أو الهديّة أو البخل وعادة إدمان المسكرات، بحيث تصبح هذه الرذائل مثيراً بغيضاً للفرد، مما يدفعه تحت تأثير الخبرة المنفرة إلى تجنبه والرغبة في إزالته، وبذلك يكون «التنفير» أسلوباً للتعلم الهادف.

جاء ـ مثلاً ـ في بعض الأحاديث: «إنّ قلباً ليس فيه من العلم كالبيت الخراب الذي لا عامر له»[١] وإنّ القلب الذي «ليس فيه شيء من الحكمة كبيت خرب»[٢].

هذا الوصف للقلب الذي ليس فيه من العلم والحكمة بأنّه «بيت خرب» يستهدف التنفير من «الجهل» وهو سلوك يريد المشرع الإسلامي إزالته تماماً باعتباره سلوكاً غير مرغوب فيه.

ماذا يعني «البيت الخرب» في الذاكرة الإنسانيّة؟

كل فرد منا شاهد في حياته «بيتاً خرباً» هجره أهله، فتراكم الغبار على جدرانه ومقتنياته، وتقززت النفس من أوساخه وروائحه النتنة، وقد شبّه الحديث «القلب بلا حكمة أو علم» ببيت خرب تفوح منه رائحة القذارة والنتن والظلمة.

وغاية النص الربط بين «البيت الخرب» و«القلب الخرب» تنفيراً من كليهما تمهيداً لإزالة السلوك غير المرغوب فيه وهو «الجهل» واستبداله بسلوك سوي وهو «العلم»، لهذا قال الحديث: «قلب ليس فيه شيء من الحكمة كبيت خرب، فتعلموا وعلموا، وتفقهوا ولا تموتوا جهّالاً، فإنّ الله لا يعذر على الجهل»[٣].

وهكذا استخدم النص الإسلامي المعززات المنفرة لتعلم السلوك السوي، وترك السلوك غير السوي، وسنشير بعد قليل إلى أمثلة على ذلك.

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص٤٤٩.
(٢) المرجع السابق.
(٣) المرجع السابق.

أما وجهة نظر المشرع فيحدد ـ كما يبدو ـ نوعين من الخبرات الارتباطية، قد يؤدي كلاهما إلى تعلم سلوك جديد، وهذان النوعان هما:

١. تكوين الخبرات الارتباطية بالتكرار:

يتعلم الفرد خبرات مترابطة عن طريق التكرار، وقد يصحب تكوين الاستجابات السلوكية الارتباطية تنفير أو ترغيب، فالنص يكرِّه «الفعل» في نظر الفرد أو «يرغِّبه» فيه، ويعمل كلا الحالين على تكوين تعلم جديد باقتران خبرتين تصاحبتا معاً، ولا يشترط وجود مثير «شرطي»، فإذا أراد شخص اعتاد إدمان الخمر، أن يتخلص من أسر هذه العادة، حقن «الخمر» نفسه بمادة مخدرة تثير التقزز وتجلب الغثيان، وبتكرار الموقف يتكون لديه نفور نفسي يهيئ الشخصيّة لاستجابة سلوكيّة مضادة، ويبدأ ضغط هذه العادة يخف تدريجياً حتى ينقطع الشخص نهائياً عنها أي عن عادة الإدمان على شرب الخمر.

إنّ المشرع التربوي الإسلامي قد شجّع على تقديم «المكافأة» و«الهديّة» وأشكال التعزيز الأخرى للسلوك الإنساني، لكن قد تصطبغ بعض الهبات أو العطايا لدى بعض الناس بطابع عصابي، فقد يعطي فلان «هبة» أو «هدية» لشخص آخر، ثم لا يلبث أنْ يعود «المعطي» عن هبته ويطالب باستعادتها من الشخص الذي أخذ «الهبة» و«العطية» أو عايره بطريقة ما.

هذا السلوك المرضي يستهجنه المشرع الإسلامي بالتأكيد، فأراد في بعض نصوصه تكريه «المعايرة وإعادة الهبة» عند الناس، فحاول المشرع أنْ يربط بين هذا المرض الأخلاقي المذموم وبين مثير منفر، وذلك من أجل تكوين خبرة وجدانيّة منفرة لدى الناس من هذا المرض، فيتجنب الأفراد إعطاء «الهبة» ثم العودة عنها والمطالبة بها من جديد.

يقول النص الشريف:

«مثل الذي يعود في عطيته كمثل الكلب، أكل حتى إذا شبع قاء ثم عاد في قيئِه فأكله»[١].

وفي نص آخر قال رسول الله ﷺ: «العائد في هبته كالكلب يعود في قَيْئِه»[٢].

إنَّ الكلب في حد ذاته ليس مثيراً منفراً، ولكن إذا أكل إلى حد الامتلاء والشبع شعر بالغثيان، ثم تقيأ ما أكله، وعاد من جديد ـ مبالغة في التكريه ـ وابتلع ما تقيأه مع ما في هذا القيء من عفن ونتن ورائحة تقزز النفس.

وهذا التشبيه بين سلوك «العائد في هبته» وبين سلوك «الكلب الذي أكل فشبع فتقيأ وابتلع قيئه مرة ثانية» يستهدف تكوين خبرة «منفرة» شديدة من سلوك استرداد «الهبة» عن طريق مصاحبة هذا السلوك بمثير آخر مليء بالتقزز والنفور، فإذا أراد «فرد» المطالبة بما أعطاه من «هبة» للغير، تذكر ما يفعله الكلب، وشعر كأنه يبتلع شيئاً شبيهاً «بقيء» الكلب وفضلات بطنه.

ويكفي الفرد ـ إذا كان سوي العقل والوجدان ـ أنْ يشعر بالتقزز والغثيان من هذا السلوك متى قرأ النص الإسلامي مرة واحدة ليتعلم منه الربط بين ما يفعله من استعادة «الهبة» وما يفعله الكلب من ابتلاع قيئه، فيكف عن هذا السلوك المريض لارتباطه بمثير منفر.

إنّ النبي ﷺ رسم بكلماته صورة حية منفرة للنفس لإزالة سلوك غير مرغوب وهو مطالبة «المعطي بإعادة هبته أو هديته» من الآخر.

ونجد في النص أمثلة أخرى.

إنَّ الكذب سمة مرضية تثير فينا النفور، وعندما يتصف هذا الرجل أو ذاك

---

(١) ميزان الحكمة ج٩ ص٥٧.
(٢) المرجع السابق.

بهذه السمة ويقترن بها ويُعرف «كذّاباً» في أعين الناس، يصبح مجرد رؤية هذا الرجل أو «السماع» بذكر اسمه مثيراً للاشمئزاز منه، وقد جاء في أحد النصوص التربوية الإسلاميَّة تصويراً للاستجابة الارتباطية التي نكونها عن شخص اقترن بسمة الكذب فارتبط بها، ثم تتولد فينا حالة نفور منه وعدم ثقة به، يقول النص: «من عُرِفَ بالكذب قلَّت الثقة به»[1].

طوى النص ثلاثة عناصر:

١. ربط النص بين خبرتين هما «الكذب» كسمة مرضية، وقلة الثقة كسمة مرضية أخرى.

٢. توليد حالة نفور نفسي عبر عنها النص بقوله: «قلَّت الثقة به» إذ أي شخص لا يثير فينا اشمئزازاً لكونه إنساناً، لكن عندما عرف بالكذب واقترن به تعلم الآخرون استجابة ارتباطية هي النفور منه وعدم الثقة فيه، وبالتالي أصبح مجرد أن يذكر أو يرى تثير فينا معرفتنا «بكذبه» حالة نفور وهي خبرة وجدانية.

٣. أن توليد حالة النفور تمّ عن طريق التكرار الذي يؤدي إلى تكوين الارتباط، وعبَّر عنه النص بقوله: «من عُرف بالكذب» فهذا المقطع من النص يفيد تكرار السلوك بين خبرة الكذب وبين خبرة أخرى ارتبطت بها.

وجاء في نص آخر تصوير مماثل لهذه الاستجابة الارتباطية، يقول النص: «الكذاب متهم في أقواله، وان قويت حجته، وصدقت لهجته»[2] ولهذا السبب نصح المشرع التربوي الإسلامي بتكوين استجابة توافقية مضادة، قال نص: «لا تمكن الغواة من سمعك»[3] فيصفو قلبك وتمنع ولادة استجابة نفور واشمئزاز.

---

(١) ميزان الحكمة ج٨ ص٣٥٢.
(٢) ميزان الحكمة ج٨ ص٣٥٠.
(٣) ميزان الحكمة ج٨ ص ٣٥٢.

ويمكن أيضاً معرفة استجابة ارتباطية تكونت عن طريق التكرار في موقف آخر، لنقرأ هذا النص: «ليس لبخيل حبيب»[١].

تقول ـ مرة أخرى ـ إنَّ رؤية شخص لا تثير فينا اشمئزازاً، ولكن إذا عرف «ببخله» واقترنت هذه السمة بذاته، تكونت لدى الناس استجابة نفور منه «كبخيل» ويكفي مجرد رؤيته أو ذكر اسمه وسط جماعة بظهور هذه الاستجابة مرّة أخرى، وهذا يعني أن كراهية الناس للبخيل تجسد خبرة ارتبطت بكراهية «البخل» ذاته كمرض نفسي وأخلاقي، ويفسر هذا الموقف النفسي نصّان آخران هما: «النظر إلى البخيل يقسي القلب»[٢] و«بالبخل تكثر المسبة»[٣].

وفي النص الإسلامي أيضاً تكريه و«تنفير» من سمات عصابية كالغيبة، واحتساء الخمرة والتكبر والغدر والنفاق والغش والنميمة وغيرها، فهذه الصفات هي التي تثير فينا الاشمئزاز، وعندما يقترن شخص معين بها، ينفر الناس منه ويستثارون انفعالياً ضده، وبالتالي نجد النص الإسلامي يربط الخبرات الارتباطية بين هذه الرذائل وحالات النفور والتقزز من حالات السلوك المرضي، لنقرأ مثلاً هذه النصوص:

«أيحب أحدكم أن يأكل لحم أخيه ميتاً فكرهتموه»[٤].

«الغيبة إدام كلاب أهل النار»[٥].

يقال لشاربي الخمر: «كلاب أهل النار كما قال الله فيهم ﴿ٱخْسَـُٔوا۟ فِيهَا وَلَا تُكَلِّمُونِ﴾»[٦].

(١) ميزان الحكمة ج١ ص٣٧٩.
(٢) ميزان الحكمة ج١ ص٣٧٥.
(٣) ميزان الحكمة ج١ ص٣٧٥.
(٤) سورة الحجرات، الآية: ١٢.
(٥) تحف العقول ص ١٧٦.
(٦) ميزان الحكمة ج٣ ص١٦٤.

«عجبت لابن آدم الذي يصوره النص إذا تكبر أصبح: كريح نتنة أو جيفة».

«إنَّ مثل الذي يعود في عطيَّته كمثل الكلب أكل حتى إذا شبع قاءَ (أي تَقيّأ)، ثم عاد في قيئه»[١]. . أي ابتلع ما تقيأه وهو قيء نتن.

«العائد في هبته كالكلب يعود في قيئِه»[٢].

وفي بعض الأدعية تنفير من بعض العادات والسمات المرضية، كما جاء في الصحيفة السجادية للإمام زين العابدين المعروف بـ (دعاء الاستعاذة من المكاره وسيئ الأخلاق): «اللهم إني أعوذ بك من هيجان الحرص وسورة الغضب وغلبة الحسد، وضعف الصبر، وقلة القناعة، وشكاسة الخلق وإلحاح الشهوة»[٣].

وما قلناه عن تكوين استجابات ارتباطية منفرة، نقوله أيضاً عن تعلمنا لسلوك مرغوب، وفي تكوين استجابات سوية بمعززات إيجابيّة كما فعل الرسول ﷺ مع المؤلفة قلوبهم حين أعطاهم الرسول ﷺ غنائم الحرب في غزوة حنين، فتغيرت نفوس الأنصار بعض الشيء وساورتهم الشكوك فظنوا أنّ الرسول صار في غنى عنهم بعد أنْ لقي قومه، وشعروا بالحرمان والغبن[٤].

وكذلك يمكن للمعلم المسلم استعمال الترغيب والمعززات الإيجابيّة في تكوين استجابات ارتباطيّة، فإذا كان لدينا شخص يخاف بطريقة مرضية من ظهور أرنب مثلاً، وأردنا تخليصه من هذا المرض أو العصاب النفسي، فإنّه يمكننا تقديم مثير معزز إيجابي كالهدية لحظة ظهور المثير الذي يستدعي الخوف والقلق، ثم تكرار هذا التصاحب المتعاكس مراراً حتى تقل حساسيّة المريض من

(١) المرجع السابق ج٩، ص٥٧.
(٢) المرجع السابق.
(٣) انظر ص ٧٢ و٧٤ من الصحيفة السجادية.
(٤) د. حسن إبراهيم، تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي، ج١ ص١١٨ ـ ١١٩.

مثير الخوف، وتكوين استجابة شرطيّة مضادة.

يقول الإمام علي عليه السلام: «إذا هبت أمراً فقع فيه».

ولو تصورنا أنّ أجيراً «مستخدماً» قد فقد الثقة بالناس لأنّ كل من عمل لديهم أجيراً اغتصبوا حقه في الأجر أو ماطلوا في دفعه إليه، فإنّ المعالج النفسي يمكنه أنْ يعلم هذا الأجير استجابة سوية مضادة باستخدام معززات إيجابيّة، إذ يمكنه أن يتفق مع جهات عمل محددة أو شركة معينة أو تاجر على أنْ يدفعوا لهذا الأجير المحبط أجرة عمله يومياً، مصحوبة مع بعض الهدايا مثلاً أو حوافز كالثناء اللفظي حتى يستعيد ثقته بأمانة بعض الناس معه، وذلك من خلال تطبيق دقيق للحديث الشريف: «أعطوا الأجير حقه قبل أنْ يجف عرقه».

وقد عبَّرت نصوص المشرع الإسلامي عن هذا الاتجاه لتكوين استجابات سلوكيّة مضادة مثل ما جاء في النصوص التالية:

«عاتب أخاك بالإحسان إليه واردد شرّه بالإنعام عليه»[١].

و«وازجر المسيء بثواب المحسن»[٢].

و«واحصد الشر من صدر غيرك بقلعه من صدرك»[٣].

فالنص الأخير مثلاً يطالب المسلم «بزجر المسيء» والردّ عن عاداته السلوكيّة الخاطئة باستخدام الإثابة الطيبة والمعززات الإيجابية المضادة التي سماها النص «ثواب المحسن» و«الإنعام عليه»، فإذا صدر عن «المسيء» إساءة قابلناها بثواب «حسن» كما لو كانت الإساءة الصادرة عنه عملاً حسناً، وبتكرار مكافأة «الإساءة» بالثواب الحسن يحدث تدريجياً تعديل في سلوك المسيء وتغيير اتجاهاته، وتبدأ في التكوّن استجابة سلوكية مضادة للسلوك السيئ، وأحياناً يحدث «التحول» مرّة واحدة إذا كانت الإثارة قوية.

---

(١) نهج البلاغة / ج٤، ص ٤١

(٢) نهج البلاغة / ج٤، ص ٤٢

(٣) نهج البلاغة / ج٤، ص ٤٢

فإذا كان «المسيء» عدوانياً، فإنّ التلطف له والابتسامة الدائمة في وجهه خاصة في لحظة صدور الإساءة منه، والثناء الحسن عليه مع تهدئته، ومدحه كأنه محسن في فعله، وتفهم أنّ ما صدر عنه مجرد «خطأ» غير مقصود، وإظهار أنه إنسان طيب أمام الملأ، وذكره ذكراً حسناً في غيابه، وإعطائه هدية رمزية في مناسبة ما.

هذه الإثابة المتنوعة المستمرة تحوّل «الإساءة» حباً، وترد شرّ المسيء بالإنعام عليه وتجعل سوأه وداً، وهذا ما عنته الآية الكريمة: «﴿ٱدْفَعْ بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ فَإِذَا ٱلَّذِى بَيْنَكَ وَبَيْنَهُۥ عَدَٰوَةٌ كَأَنَّهُۥ وَلِىٌّ حَمِيمٌ﴾[1]، وهذا ما عناه الإمام علي عليه السلام بقوله السابق: «احصد الشر من صدر غيرك بقلعه من صدرك».

٢. تكوين الخبرات الارتباطية بموقف انفعالي شديد القوة:

شاع بيننا منذ طفولتنا حديث نبوي شريف يؤكد أن «المؤمن لا يلدغ من جحر مرتين»[2] وهذا النص الكريم يفسر لنا أنَّ عملية التعلم بالاشراط قد يتم من موقف وجداني شديد القوة والإثارة فيتعلم منه المرء عادة جديدة، فإذا كانت الإثارة الوجدانية أو الانفعالية قوية حدث التعلم من مرة واحدة، فالطفل الذي يمد يده للشمعة أول مرة فتحرقه أو تلسعه بحرارتها يتعلم من هذا الموقف أن لا يقترب منها مرة أخرى، هذا النوع من التعلم الارتباطي الذي حدد معناه النص الإسلامي مشابه للتعلم الاشراطي الذي أشار إليه بافلوف، والذي يؤكد فيه أنَّ التعلم الإشراطي قد يتكون من مرة واحدة مشحونة بإثارة انفعالية شديدة.

إذا كان النص السابق ذكر كلمة «مؤمن» في متنه، فإن نصاً آخر استخدم كلمة «عاقل» وان تطابق معناهما، يقول النص: «لا يلسع العاقل من جحر مرتين»[3].

---

(١) سورة فصلت، الآية: ٣٤.
(٢) ميزان الحكمة ج٦ ص٤١٦.
(٣) ميزان الحكمة ج٦ ص٤١٦.

وقبل الدخول في تفاصيل موجزة عن التعلم الارتباطي من مرة واحدة، نجد في هذا الصدد احتمالين في فهم الاختلاف بين كلمات النصين بالرغم من معناهما الموحد، إذ يستوقفنا في النصين استخدام المشرع التربوي الإسلامي كلمة «مؤمن» مرة في النص الأول، وكلمة «عاقل» في النص الثاني.

الاحتمال الأول:

إن سمة «الإيمان» وسمة «التعقل» متلازمتان في شخصية الإنسان المسلم، فلا يمكن للفرد أن يكون مؤمناً إلا وهو في الوقت ذاته عاقلاً، فكلمة «مؤمن» تعبير عن المعنى العبادي للعقل، وكلمة «عاقل» تعبير عن معناه الوظيفي، أي نوع العمليات الذهنية التي يقوم بها العقل، فإذا استخدم الإنسان مواهبه العقلية بدقة واستغل إمكانياته وقواه الكامنة في اتجاه عبادي حقق الإيمان والعقل في آن واحد، وبالتالي أرى أنَّ النص يجمع الإيمان والتعقل في كيان الإنسان المسلم، باعتبار أنه لا مؤمن «إلا» واجتمعت فيه سمة العقل والتفكر والاعتبار من الوقائع، وبهذا يتطابق معناهما.

يعزز فهمنا لتطابق المعنى العبادي للعقل مع معناه الوظيفي، ما ورد عن النبي ﷺ حين وصف قائل نصرانياً بأنه عاقل، وله وقار وهيبة، وكان فيه بيان (قدرات لغوية) فنهره النبي ﷺ بقوله: «مه، إن العاقل من وحَّد الله وعمل بطاعته»[١].

أي إن النبي ﷺ يشير إلى عدم كفاية «العقل الوظيفي» ويرشدنا إلى تعقل كامل يجمع بين المعنى العبادي للعقل والمعنى الوظيفي له، بينما فهم «العاقل» العقل في نطاقه الوظيفي وحصره في دائرة العمليات الذهنية التي تتم في داخل الدماغ فينتج «فكراً» ويكون الفرد عاقلاً في تصرفاته مبدعاً في إنتاجه الذهني، بيد

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص٤١٩.

أنَّ اعتراض النبي ﷺ على هذا المفهوم لأن عقل «النصراني» لم ينته به إلى طاعة الله وعبادته، ولهذا رفض الرسول هذا الفصام الفكري بين الإيمان والعقل.

والمعنى الصحيح للعقل هو اجتماع معنييه العبادي والوظيفي في اتجاه واحد، فالتفكير الصحيح يؤدي دائماً إلى إيمان سليم، والإيمان الصحيح ينتج تفكيراً سليماً، ولعل هذا ما عناه ابن رشد من أنَّ الحكمة رضيعة الشريعة.

لهذا فإن «المؤمن» بإيمانه وتعقله ـ لا يمكنه أن يلدغ مرتين من جحر واحد، وإنه لا يمكن أنْ يكرر «الخطأ» في موقف مماثل، مرتين أو أكثر دون وعي، وليس الإيمان وحده هو الذي يعصم الإنسان من الخطأ، وإنَّما كذلك نشاط العقل لوظائفه، فيتأمل ويتعقل، ويتفكر، فيستبصر، ثم يعتبر فيتوحد المعنى العبادي للعقل مع معناه الوظيفي.

ذلك أحد الاحتمالات في فهم المضمون المشترك للنصين.

الاحتمال الثاني:

واحتمال آخر هو أن المشرع التربوي الإسلامي جعل من العقل الأداة التي تمكن الإنسان من التعلم، فإذا أصابه موقف «لدغ» فإن عقله هو الذي يجعله يتعلم حتى من خبرة واحدة حين تكون مصحوبة بإثارة عاطفية شديدة القوة كالخوف والغضب، والتوتر.

فإذا لم يتحقق المعنى العبادي فإن النص الكريم يحترم العقل ودوره عموماً، لهذا يتوجه إليه بالتقدير ويمنحه قدرة التفكر والتبصر وإدراك الأمور ومعرفة «المواقف» وتمييزها.

إنَّ الإنسان من وجهة نظر المشرع يدرك بأداة العقل عنصر التماثل بين موقف «اللدغ» الأول بموقف «لدغ» آخر من طرازه، أو من مصدره السابق المشابه له، فيتجنب تحت ضغط الخبرة الانفعالية السابقة موقف لدغ آخر لأن التعلم يتم فعلاً من مرة واحدة إذا صحب الموقف انفعال شديدة القوة، فالعقلاء

بحسب وجهة نظر المشرع ـ حتى وان كانوا غير مؤمنين ـ يمكنهم بالعقل الوظيفي إدراك الشبه بين «لدغ» سابق مروا به وبين «لدغ» لاحق مماثل ينتظر تكراره، فيتفادون في ضوء هذه المعرفة تكرار الوقوع في أخطاء متشابهة في مواقف متعددة، أي إنهم لا يسمح لهم صواب تفكيرهم إعادة «اللدغ» الأول مرة أخرى من جحر واحد، وبنفس الطريقة، وان تعددت مصادره. . . إلاّ في ظروف غامضة.

بعد الوقوف عند اختلاف كلمات النصين، نعد إلى متابعة تحليلهما في إطار معنى موحد.

إنَّ المضمون المشترك للنصين لا يعني أن عقارب وحشرات سامة مختبئة في جحورها بالأرض، ثم تظهر وتلدغ شخصاً معيناً، فيتعلم من هذا الموقف أنْ لا يعرض نفسه لموقف لدغ مماثل، وإنْ كان المعنى العام للنصين ينطبق على هذا المثال، بيد أنَّ النصين استخدما هذا التحديد الدقيق في وصف حسي واضح ومباشر بغرض تمثيل التجربة الوجدانية وتصويرها، وبيان قوة الموقف الانفعالي المؤلم الذي يتعرض له بعض الناس في موقف معين من خداع الناس وغدرهم وإيذائهم، فتكون الخبرة الأولى المصحوبة بإثارة وجدانيّة قوية كافية لتعلم الربط بين هذه الخبرة، وخبرة مماثلة، فلا يكرر الشخص الذي تعرض لصدمة عنيفة خطأه مرة أخرى، وقد آلمته تجربة اللدغ الأولى، أي إنه يكفي تجربة واحدة لتعلم وإدراك نتائج أية تجربة مماثلة في موقف تالٍ، فلا يسمح بتكرارها.

فإذا كان فلان صديقاً لفلان، وبلغت علاقاتهما القوية بدخول كل منهما لبيت الآخر دون قيود مشابهة للقيود المفروضة على الآخرين، ثم اكتشف أحد الصديقين وجود علاقة محرمة بين صديقه وزوجته، أو اكتشفه قد أجهز على كل ممتلكاته بشركتهما سراً دون أنْ يدري، أو انه في الخفاء «عدو مبطن» يتعاون مع آخرين ضده، فإن قوة الموقف الانفعالي الشديد والمؤلم تكفي ـ هنا ـ لتكوين خبرة ارتباطية، وتكفي لتعلم موقف جديد مصحوب بإحساس شديد بالكراهية،

فالمعتدى على عرضه مثلاً ليس بحاجة إلى تكرار هذا السلوك ليثأر لكرامته أو ليكره صديقه، بل يكفي خبرة مؤلمة واحدة ليتجنب أية خبرة مماثلة، أي تجنب اللدغ مرتين، فالإنسان المؤمن أو العاقل يكفيه موقف «غدر» واحد ليتعلم منه كيف يتجنب أي موقف غدر آخر.

فالنصان الشريفان يشيران إلى ارتباط خبرة بأخرى تحدث إحداهما بحدوث الثانية، بخاصة إن كانت على طرازها.

وتعبر كلمتا «اللدغ» و«اللسع» عن الموقف الانفعالي أو الإثارة الوجدانية الشديدة، وتتعدد مواقف «اللدغ» في حياة الإنسان وتتفاوت قدراته على مواجهتها، لكن بصرف النظر عن تنوع أساليبنا في مواجهة هذه المواقف، فإن اللدغ أو اللسع يؤثر في النفوس، ويصنع للإنسان صدمة انفعالية وتجعله في حذر مما وقع سابقاً، وتدفعه إلى عدم تكرار الخطأ، فالفرد العاقل، وطبيعة المعاناة التي اكتوت بها نفسية الملدوغ، تحملانه على ربط الخبرات المعبر عنها في النصين الشريفين بكلمتي «اللدغ» و«اللسع» وتدفعانه إلى التفكير في آثارها، والاعتبار من نتائجها في مواقف جديدة، فهذا التفكر، وإعادة الحسابات هي القاسم المشترك بين الأفراد الذين تعرضوا للصدمات الانفعالية رغم تعدد استجابات النفور.

إنَّ «الجِحْرَ» لا يثير الإحساس بالنفور في سيكولوجية فرد لم يتعرض لموقف «لدغ» من قبل، ولكن بعد أنْ يمر به ويتأمل المعاناة الوجدانيَّة لهذا الموقف، يتعلم من هذه التجربة الشديدة، ويكفيه حتى مجرد «التذكر» لمصدر اللدغ ليأخذ الحيطة والحذر والابتعاد عن جهة اللدغ السابقة. . أي يتجنب مصدر الخبرة المنفرة.

يتحدث المرحوم الشيخ الغزالي في معرض نقده لأخطاء بعض الجماعات الإسلامية فيقول رحمه الله تعالى: «إنني اشعر بانزعاج حين أرى المجاهدين في قطر ما يبدأون العمل من الصفر، غير منتفعين بما حدث لإخوانهم في قطر

مجاور، بل حين تبدأ جماعة بالعمل غير منتفعة بما وقع لزميلتها في القطر نفسه من بضع سنين، فإنهم يلدغون من جحر مرتين، أو أكثر دون وعي؟ ما تقول في مدير يبدأ العمل في شركة مضطربة دون أن يدرس أسباب الاضطراب ومسالك المديرين من قبله، وأسرار فشلهم أو توقفهم؟ ألا يستحق التأديب؟ ان خسائر جسيمة أصابت الدعوة الإسلامية من هذه القيادات الناهلة»[١].

ثانياً: التعلم بالملاحظة:

سميت الملاحظة في النص الإسلامي بأسماء عديدة كالبصيرة والعبرة والنظر والمشاهدة والتبصر والرؤية، وهذا النوع من التعلم مارسه الإنسان في بواكير حياته كما بيَّن القرآن الكريم في قصة ابني آدم.

وبغض النظر عن «اللفظ» فإن الملاحظة في مفهوم القرآن ومنهجه التربوي هي إحدى القدرات العقلية التي أكد عليها المشرع الإسلامي بوضوح تام، وهي خطوة رئيسية في المنهج الاستقرائي القائم على التجربة التي يتعلم الإنسان بواسطتها الحقائق والمعلومات والمفاهيم والعقائد وأنماط السلوك وعاداته.

قال تعالى: ﴿يُقَلِّبُ ٱللَّهُ ٱلَّيْلَ وَٱلنَّهَارَۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَعِبْرَةً لِّأُوْلِى ٱلْأَبْصَٰرِ﴾[٢].

﴿وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿٧٨﴾ أَلَمْ يَرَوْا۟ إِلَى ٱلطَّيْرِ مُسَخَّرَٰتٍ فِى جَوِّ ٱلسَّمَآءِ مَا يُمْسِكُهُنَّ إِلَّا ٱللَّهُۗ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ ﴿٧٩﴾﴾[٣].

﴿قُلْ سِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَٱنظُرُوا۟ كَيْفَ بَدَأَ ٱلْخَلْقَۚ﴾[٤].

---

(١) مقالات في الدعوة والإعلام الإسلامي / مقال الشيخ الغزالي ص ١٤٥ ـ ١٤٦.
(٢) سورة النور، الآية: ٤٤.
(٣) سورة النحل، الآيتان: ٧٨ ـ ٧٩.
(٤) سورة العنكبوت، الآية: ٢٠.

وهناك آيات قرآنية تصف مثل سورة النمل أنماط الملاحظة في الكون وفي آفاقه، وكذلك سورة النازعات الآيات من ٢٦ حتى ٣٣، وعبس ٢٤ حتى ٣٢.

﴿سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْآفَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ﴾[١].

وثمة نوعان من الملاحظات:

الأولى: عابرة:

كملاحظتنا اليومية الدائمة لحركة القمر في أدواره المختلفة، أو ملاحظتنا للسمك وهو يسبح في أعماق البحر، ولكن الملاحظة العابرة تكون أحياناً مصدر تعلم وبداية لملاحظة مقصودة تهدف لتحقيق غرض علمي [أي تعلم جديد] وتكوين خبرة جديدة.

وفي تاريخ العلم أمثلة على انتقال الملاحظة من طورها العابر الساذج إلى طور آخر يجعل الملاحظة ذات هدف علمي محدد، فقد لاحظ جاليلو مثلاً أن الناس تأثروا بأفكار السابقين الذين ينسبون سرعة سقوط الأجسام إلى تفاوت أوزانها فرفض جاليلو هذا الخطأ وأجرى تجاربه ليصل إلى نتيجة أخرى تصحح الخطأ المألوف عند الناس، فيقول: «إن الأجسام تسقط بنسب متفاوتة في سرعتها لا بسبب تفاوت أوزانها، وإنَّما بسبب مقاومة الهواء لوسط الجسم الساقط».

لاحظ كيف رفض جاليلو خطأً بناه الناس على ملاحظة عابرة ثم تأمله فيها جلياً وصححه باستخلاص قانون آخر بناه على تجارب وملاحظات علمية.

وتحولت ملاحظة سقوط التفاحة عند الناس، وهي ملاحظة عابرة إلى ملاحظة علمية عند نيوتن، وترتب عن ذلك كشف جديد لقانون تجاذب الأجسام، وهكذا تتحول الملاحظة العابرة عند العلماء، والمعتبرين وأولي الألباب إلى نتائج صحيحة في ميادين الكون والأنفس والحركة التاريخية للمجتمع

---

(١) سورة فصلت، الآية: ٥٣.

البشري، وبالتالي جعل الإنسان من الملاحظة العابرة أو المنظمة أسلوباً للتعلم لمن يدرك ويتعقل ويتبصر في الأمور.

الثانية: الملاحظة العلمية المنظمة:

هي كما قلنا ذات هدف علمي، ولا تكتفي بتكديس المعلومات وتجميعها، وإنَّما بترتيبها وتنسيقها والاستفادة منها في الكشف عن نتائج جديدة في ميدان النفس والكون معاً.

فالملاحظة العلمية واعية تستعمل الحواس وأدوات البحث التجريبي كالأجهزة، وكافة الخبرات المتيسرة لدى الباحث، وقد لفت المشرع التربوي الإسلامي نظر الباحثين إلى أدوات البحث ووسائله.

قال تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُو۟لَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا﴾[١].

﴿وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾[٢].

ولكن المشرع التربوي الإسلامي يشترط ارتباط استعمال الحواس في ملاحظة السلوك، بالفهم والاعتبار والموضوعية والرغبة في تفسير الشيء «الملاحظ» بنظرة صحيحة، لذلك أدان المشرع الاكتفاء بنشاط الحواس دون الفهم والإدراك قال تعالى: ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَآ أَوْ ءَاذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا ۖ فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى ٱلْأَبْصَٰرُ وَلَٰكِن تَعْمَى ٱلْقُلُوبُ ٱلَّتِى فِى ٱلصُّدُورِ﴾[٣].

﴿تِلْكَ ٱلْقُرَىٰ نَقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنۢبَآئِهَا ۚ وَلَقَدْ جَآءَتْهُمْ رُسُلُهُم بِٱلْبَيِّنَٰتِ فَمَا كَانُوا۟ لِيُؤْمِنُوا۟ بِمَا كَذَّبُوا۟ مِن قَبْلُ ۚ كَذَٰلِكَ يَطْبَعُ ٱللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِ ٱلْكَٰفِرِينَ﴾[٤].

---

(١) سورة الإسراء، الآية: ٣٦.
(٢) سورة النحل، الآية: ٧٨.
(٣) سورة الحج، الآية: ٤٦.
(٤) سورة الأعراف، الآية: ١٠١.

فالملاحظة إذن في نظر المشرع ليست هي التي نحصرها في نشاط الحواس كالنظر والسمع، فأحياناً تعمل الحواس بكامل طاقتها غير أنها لا تؤدي الغرض، فيمكن مثلاً الإحساس بشيء ما عن طريق إحدى الحواس ثم يتوقف الأمر عند هذا الحد، فنظرة العين أو سمع الأذن قد لا يحمل الإنسان على تعقل ما لاحظه وإدراكه وتبصره والاعتبار منه.

وثمة نصوص في هذا الصدد[1]:

«نظر البصر لا يجدي إذا عميت البصيرة».

«فاقد البصيرة سيئ النظر».

«إنما البصير من سمع فتفكر، ونظر فأبصر، وانتفع بالعبر»[2].

«رحم الله عبداً تفكر واعتبر، فأبصر إدبار ما قد أدبر [تدبر الماضي وملاحظته] وحضور ما قد حضر [تدبر وتأمل مباشر لما يقع الآن]»[3].

فهذه النصوص جميعاً تؤكد أن المهم ليس نشاط الحواس بل نشاط العقل أيضاً، فهل يكفي نشاط الحواس مادام الإدراك معطلاً، ومادام الفرد فاقداً للفهم والتفكر والقدرة على استخلاص النتائج؟ هل يكفي أن يجمع الناظر أو السامع معلوماته عن شيء ما ثم ينتهي الأمر دون تنسيق هذه المعلومات للوصول إلى فهم جديد؟

إن الإنسان يتعلم كما قلنا بالتقليد الذي هو مظهر للملاحظة في آفاق النفس وميدانها، فلا يمكن للفرد أن يقلد شخصاً آخر إلا بعد أن يلاحظه بالتجربة الحسية المباشرة، فيتعلم منه بمقدار ما لاحظ من فعل، وبمقدار ما أدركه مما لاحظ[4].

---

(١) ميزان الحكمة ج٢ ص٤٢٢.

(٢) ميزان الحكمة ج٢ ص٤٢٢.

(٣) ميزان الحكمة ج٦ ص٣٢.

(٤) التعلم بالملاحظة عند سوزانا ميلر هو تعلم شيء جديد بمشاهدة شخص آخر يقوم به أو مراقبة لشخص يؤدي هذا العمل أو يحل هذه المشكلة. انظر سيكولوجية اللعب ص ١٨٧-٢٠٣.

ولم يقتصر تقليد السلوك كمظهر للملاحظة على الإنسان وحده، بل إن هذا الأخير قلد أفعال المخلوقات الأقل منه ذكاءً، واحتذى حذوها مستغلاً طاقاته العقلية التي حباه الله بها، ليطوِّر ما «قلده» ويبرزها في أعمال إبداعية رائعة تفوق كثيراً سلوك الحيوانات والطيور والزواحف.

لقد لاحظ الإنسان كيف أن نوعاً من الزنابير متى أشرفت أنثاه على وضع البيض تحفر حفرة في الأرض، وتبحث بعد ذلك عن نوع معين من الديدان وتلسعها لسعة مخدرة وليست مميتة، ثم تقوم الزنابير بسحب هذه الديدان إلى حفرتها المعدَّة، وتفعل الفعل نفسه مرّة ثانية وثالثة حتى تموِّن الحفرة وتتركها، ثم يفقس البيض بعد فترة فيجد صغار الزنابير لحماً طازجاً غير متعفن فتأكله.

ويبدو أن الإنسان تعلم من هذه الملاحظة بوعيه وبتعقله وبإدراكه فكرة التخدير المستعملة الآن في التطبيب وفي غير التطبيب، واكتشف أيضاً فكرة المادة الحافظة للمواد الغذائية المعلبة بعد تقليد الإنسان لسلوك كائن حي أقل منه ذكاءً، لكنه بما له من قدرات عقلية هائلة لم يكتف بالتقليد بل أبدع وأضاف جديداً فأشبع حاجاته، وفرض لنفسه تكيفاً أفضل على بيئته.

وقد تعلم الإنسان التعاون مع غيره من سلوك النملة، فقد لاحظ الإنسان سلوك النملة في تعاونها واعتمادها على نفسها في تخزين غذائها لفصل الشتاء، فحمله ذلك على تعلم سلوكها في التعاون بفكره ووعيه ودقة ملاحظته. يقول الإمام علي عليه السلام: «انظروا إلى النملة في صغر جثتها ولطافة هيئتها، لا تكاد تنال بلحظ البصر ولا بمستدق الفكر، وكيف دبت على أرضها، وصبت على رزقها»، ثم قال: «تنقل الحبة إلى جحرها وتعدها في مستقرها وتجمع في حرها لبردها»[١].

إن الإنسان مبدع، ولكن إبداعه ليس كإبداع خالقه الذي يبدع الأشياء على

---

(١) منهج التربية عند الإمام علي عليه السلام، ص ٩٨.

غير مثال، أما إبداع الإنسان فمثال يحتذي به ويقلده، ويتمثل سلوكه كما لحظنا وهو يقلد غيره حتى من الحيوان والدواب.

يصور الإمام علي عَلَيْهِ السَّلَامُ ذلك فيقول:

«فسبحان البارئ لكل شيء على غير مثال خلا من غيره، خلق الخلق على غير تمثيل، ولا مشورة مشير، ولا معونة معين، فتم خلقه بأمره، الذي ابتدع الخلق على غير مثال امتثله ولا مقدار احتذى عليه»[١].

وقد ذكر القرآن أمثلة عن تعلم الإنسان بالملاحظة

قتل قابيل أخاه هابيل وتركه دون أن يواري عليه التراب، ولم يستر عورته فبعث الله غراباً يعلمه بالملاحظة والنظر ما لم يفعله وهو الإنسان المكرم بالعقل، فاستحى مما فعل وندم، فقابيل لاحظ سلوك الغراب واستشعر ندمه على خطئه لا على القتل وحده، وإنَّما لإهماله القيام بآداب التشييع واحترام مكانة أخيه كميت، وعندما بعث إليه غراباً ليلاحظ القاتل خطأه تعلم منه سلوكاً يليق به كإنسان.

وصوّر القرآن هذا المشهد ليتعلم منه الإنسان بملاحظته لسلوك طير أقل منه ذكاءً وفطنة.

﴿فَطَوَّعَتْ لَهُۥ نَفْسُهُۥ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُۥ فَأَصْبَحَ مِنَ ٱلْخَٰسِرِينَ ﴿٣٠﴾ فَبَعَثَ ٱللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِى ٱلْأَرْضِ لِيُرِيَهُۥ[٢] كَيْفَ يُوَٰرِى سَوْءَةَ أَخِيهِ ۚ قَالَ يَٰوَيْلَتَىٰٓ أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَٰذَا ٱلْغُرَابِ فَأُوَٰرِىَ سَوْءَةَ أَخِى ۖ فَأَصْبَحَ مِنَ ٱلنَّٰدِمِينَ ﴿٣١﴾﴾[٣].

وفي القرآن الكريم مشاهد عديدة على ما يمكن أنْ يتعلمه الإنسان بالملاحظة، وذلك بتعقله لما يلحظ واتعاظه كما حدث في قصة هدهد سليمان

---

(١) تصنيف نهج البلاغة ص ٤٣.

(٢) حددت هذه الكلمة هدف الملاحظة وهو أن يتعلم الإنسان السلوك الصحيح بالمحاكاة ونقل السلوك من كائن أو حيوان أقل من الإنسان ذكاءً وفطنة، ولا بأس أنْ يتعلم الإنسان من ملاحظة هذا الموقف.

(٣) سورة المائدة، الآيتان: ٣٠ ـ ٣١.

مثلاً الذي أوجزتها سورة النمل بدءاً من الآية ٢٠ حتى ٤٤ منه من السورة المذكورة.

ولهذه القصة دلالة تربوية هامة هي أنْ الإنسان يكفر بالله وهو الذي أنعم عليه بنعمة العقل، وأن أجناساً أخرى غير الإنسان تساهم في التبليغ والدعوة إلى الله، بينما يعجز الإنسان عن تحمل مسؤولية الآيات وأدائها كما فعل الهدهد حين خدم نبي الله سليمان عليه السلام في طاعة الله.

وملخص القصة أنَّ قوماً تملكهم امرأة يعانون من مرض عقائدي، وقد لاحظ ذلك هدهد سليمان، فأحاطه علماً، ثم جرت بعد ذلك اتصالات مستمرة بمختلف السبل قام بها الهدهد نفسه بتوجيه من نبي الله سليمان، وانتهت إلى معالجة سليمة تم فيها تعلم عقائد جديدة، وتعلم أنماط جديدة من السلوك العبادي الذي لم تعرفه مملكة سبأ من قبل.

لقد ابتدأ هذا التعلم الجديد بملاحظة مرض عقائدي شائع في قوم سبأ، وأنكر الهدهد وجود هذا المرض وأدانه، وحمله ذلك على التبليغ، لذلك نقل النبأ إلى سيدنا سليمان.

وعبر النص القرآني عن إدانته لانحراف أمة من الناس بقوله: ﴿وَجَدتُّهَا وَقَوْمَهَا يَسْجُدُونَ لِلشَّمْسِ مِن دُونِ ٱللَّهِ وَزَيَّنَ لَهُمُ ٱلشَّيْطَٰنُ أَعْمَٰلَهُمْ فَصَدَّهُمْ عَنِ ٱلسَّبِيلِ فَهُمْ لَا يَهْتَدُونَ﴾[1].

وانتهت القصة إلى النقلة العقائدية الجديدة بعد أن كانت ملكة سبأ كافرة بالله، قال تعالى: ﴿إِنَّهَا كَانَتْ ـ يقصد بلقيس ـ مِن قَوْمٍ كَٰفِرِينَ * وَأَسْلَمْتُ مَعَ سُلَيْمَٰنَ لِلَّهِ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ﴾ بعد أن اعترفت بظلم نفسها من خلال استخدام أسلوب الإثارة الوجدانية والعقلية التي احتوتها ملاحظة الهدهد عن انحراف مملكة سبأ كلها.

(١) سورة النمل، الآية: ٢٤.

فإذن تم التحول العقائدي الجديد بملاحظة دقيقة هادفة من كائن أقل ذكاءً من الإنسان.. فتأمل وتعجب!!

واعتقد أن في هذين المثالين ما يكفي لمعرفة أثر الملاحظة الدقيقة القائمة على الفهم والاعتبار في إحداث تعلم جديد أو تعديل سلوك سواء على مستوى فرد كما في قصة الغراب مع قابيل أو على مستوى جماعة أو أمة كما في قصة الهدهد مع أمة سبأ.

ثالثاً التعلم بالمحاكاة:

وفيه يتمثل الفرد سلوك غيره ويحاكيه ويقلده تأثراً به.

حيث يتعلم الفرد سلوكه وعاداته وقيمه وينمي اتجاهات ذاته الرئيسية عن طريق تقليد سلوك الآخرين منذ اللحظة التي تبدأ فيها مداركه في التفتح والعمل، فإيحاءات التقليد مؤثرة في سيكولوجية الفرد خلال مراحل نموه المختلفة وبخاصة في سني طفولته والمراهقة والشباب المبكر، إذ يعجب الفرد بسلوك شخصية ما، وينبهر بمواقفها فيحاول تقليدها والتمثل بها خطوة خطوة حتى يتقن السلوك الذي يرغب في تقليده من هذه الشخصية أو تلك.

ويكون التقليد تعلماً مفيداً وضرورياً إذا كان في شكله السوي [تقليد قدوة حسنة] لأنه يسمح للفرد باكتساب معايير السلوك السوي ويزده بالقيم والاتجاهات السليمة، وبذلك يؤثر في مختلف جوانب نموه، كأن ينقل الصغير الصفات الحسنة المرغوبة من أبويه أو معلميه أو اخوته الكبار أو أقرانه، ولذلك أجاز المشرع النمط السوي من التقليد ودعا إليه في نصوصه التربوية، حيث يتعلم الشخص سلوكاً مقبولاً، وينمي ذاته ويصقلها وينضجها.

إنَّ تقليد السلوك السوي تعلم مفيد ينمي روح المنافسة والتسابق بين الأفراد كما حدث لكثير من صحابة الرسول ﷺ عندما كانوا يرغبون في الاقتراب من الصورة الكاملة لذاته الكريمة ﷺ، وتمثل سلوكه في عطفه وحبه وتقواه وكرمه

وحزمه ولينه وعفوه وأسلوب معاملته، ومأكله ومشربه، وكل حركة من ذاته تأسياً بمنطق الآية القرآنية الكريمة: ﴿لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُوا۟ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْآخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرًا﴾[١].

وقوله تعالى: ﴿قَدْ كَانَتْ لَكُمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ فِىٓ إِبْرَٰهِيمَ وَٱلَّذِينَ مَعَهُۥ﴾[٢].

إنَّ التقليد يؤدي إلى تعديل السلوك وإتقان العمل إذا كان القدوة نموذجاً كفوءاً صالحاً، مخلصاً، ولكن المشرع ميَّز بين نوعين من السلوك التقليدي والتمثيلي:

أولهما: يتم فيه نقل مواقف سلوكية سيئة من الآخرين إلى الفرد، وقد نهى المشرع عن ممارسة تقليد الآخرين على نحو مريض، وبصورة خاطئة كمحاكاة سلوك فرد من العصابات أو تقليد من يمارس التدخين والتخدير، لذلك حذَّر الكبار من ممارسة عادات خاطئة أمام صغارهم لأنه يعرف مدى تأثير وإيحاءات ما يصدر عنهم من سلوك في سيكولوجية الصغار.

والمألوف أن الطفل ـ وأحياناً المراهق ـ يقلد السلوك دون أنْ يفهم مراميه التربوية، ولعل هذا هو اشد ما في التقليد من مخاطر على مستقبل الفرد، وقد حسم النص الإسلامي هذه المسألة بلفت نظر المربي المسلم إلى ضرورة أن يكون المحيطون بالطفل قدوة حسنة له، فإذا قلد الصغار سلوك القدوة كتب الإيمان في قلوبهم، وتمثلوه ونسجوا بناءهم الداخلي بما يرضي الله، وسبق لنا أن أشرنا إلى ذلك.

كما أن المشرع كما جاء في نصوص القرآن رفض ما فعله كثير من الأفراد من تقليد سابقيهم في العقائد الموروثة الخاطئة[٣]، لذلك ذم هذا النوع من التقليد غير السوي واعتبره معوقاً للتعلم الجديد الجيد.

---

(١) سورة الأحزاب، الآية: ٢١.
(٢) سورة الممتحنة، الآية: ٤.
(٣) انظر سورة البقرة، الآية: ١٧٠.

إنَّ التقليد السيئ يعوق التعلم ويكف الاستجابة السوية عند المتعلم، ومن الطبيعي أنْ يؤدي هذا النمو المرضي من التقليد إلى إعاقة التعلم وبطئه، بل يؤدي كذلك إلى انحدار تدريجي للتعلم عند الأفراد عن مستواه السابق أو يتوقف مداه في أحسن صوره عند الحد السابق له، لأن الخطأ قد طبع في قلبه.

وثانيهما: التقليد السوي لقدوة صالحة موثوقة سبق أن أشرنا إلى ذلك مسبقاً كما في موقف سيدنا يوسف عليه السلام من امرأة العزيز، ولا حاجة للتكرار.

ولضمان التعلم بالتقليد الحسن دعا المشرع دائماً إلى الرفقة الصالحة، الموهوبة بالكفاءة والإخلاص والاستقامة على منهج الله، فمثل هذه القدوة تتيح للفرد تعلماً جيداً، وقد فعل ذلك أصحاب رسول الله ﷺ في تمثلهم لمواقفه، فقد رباهم سلوكه قبل مواعظه وإرشاداته، بل إن هؤلاء الأصحاب كانوا يتمثلون هذه التعاليم التربوية من خلال الموقف السلوكي المرئي والمسموع الذي يصدر عن الرسول عليه الصلاة والسلام.

ومفهوم التقليد في نظر المشرع ليس محصوراً كما يبدو للبعض في نطاق تعلم سلوك اجتماعي فحسب أو تمثل عادات أخلاقية، وإنما يتسع مداه ليشمل كل أنماط السلوك في مختلف ميادين الحياة، وفي مختلف المجالات التي تنمي القدرات العقلية أو بناء المهارات الجسمية (الحركيَّة)، فمن حفظ لغة قوم أمن شرهم، والخط لسان اليد، وان من البيان لسحراً، ومن أكثر الفكر فيما تعلم أتقن علمه [ومن دلائل العالم انتقاده لحديثه، وعلمه بحقائق فنون النظر][1] ومن حق الولد على والده أنْ يعلمه الكتابة والرماية والسباحة وركوب الخيل، وهكذا تمتد النصوص التي تأمر بتقليد المعلم ـ القدوة الحسنة إلى كل المهارات، والقدرات الموهوبة للإنسان منه تعالى.

---

(١) تحف العقول ص١٧٨.

إنَّ المشرع أباح التقليد الحسن في اكتساب العادات الاجتماعية والمهنية والصحية، والمهارات اللغوية وتنمية القدرات العقلية والبدنية، وتمثل ضبط وتكوين الاستجابات الانفعالية السليمة، وتعلم فنون وقواعد السلوك داخل المؤسسات العملية والصناعية.

والتقليد على كل حال [حسناً كان أو سيئاً] يجسم صورة واضحة ملموسة من التعلم المحسوس الذي يبدأ به الفرد عادة منذ بواكير حياته الأولى، ولكن مع النمو التدريجي لقدراته يتحول التقليد إمَّا إلى تنظيم يدفع بالتعلم إلى مستوى أفضل أو يسبب إعاقة له، لذلك ينبغي على المربي في أي موقع تربوي أن يوظف قابلية التقليد عند الأفراد لخدمة الهدف العبادي ويستثمر التقليد كطاقة ووسيلة لتعلم السلوك الحسن لبناء مجتمع عبادي.

❊ ❊ ❊

ويتشكل نموذج القدوة أحياناً من وحي الخيال، وقد يتشكل من نموذج واقعي، بيد أنَّ المشرع الإسلامي يريد للنموذج العبادي للقدوة أنْ يتشكل من نموذج واقعي تلعب فيه المناشط العبادية دوراً هاماً، ويؤدي ذلك إلى تنمية إحساس الفرد المتعلم بذاته، وضميره وهويته، وبذلك تكون القدوة بمفهومها العبادي المتفرد أبعد من مجرد انتماء نظري، لأنَّ القدوة في صيغتها العباديّة يتعهدها المربي المسلم بالرعاية لتحقيق الآمال المرجوة للفرد وتتجسد خلالها القيم والمبادئ والمثل المطلوبة للشخصيَّة المسلمة.

إنَّ القدوة بمفهومها العبادي أبعد من أنْ تكون مجرد محاكاة أو تقليد، إذْ إنّها تعتبر في نظر المشرع الإسلامي نموذجاً موجهاً لسلوك الأفراد، ولهذا لا تعتمد القدوة العباديّة على مجرد المشاهدة المباشرة، أو التقليد البسيط كما يحدث للحيوان أو يتم في حياة الأطفال، أو انتقال سمات شخصيّة ما إلى شخصيّة أخرى، وإنّما انتقال «منظم» للسمات العباديّة الأساسيّة التي تحقق في شخصيّة «المسلم» النموذج الحسن.

عناصر التقليد في النص القرآني:

توحي لنا بعض آيات القرآن الكريم بأنّ التقليد بمفهومه العبادي، يتضمن ثلاثة عناصر هي[١]:

- دافع التقليد.
- محتوى التقليد.
- هدف التقليد.

* * *

١. دافع التقليد:

وهو توجه داخلي في النفس نحو نموذج فاضل من السلوك، ويظهر هذا التوجه في مظهرين.:

أ ـ المظهر الأول يبدو في شكل ميل من الإنسان لأنْ يصل إلى مستوى «القدوة» للآخرين، فيحب أن يكون نموذجاً يقتدي بسلوكه وأقواله غيره من الناس، وأن يكون هذا النموذج مطبوعاً بالطابع العبادي.

لقد عبَّر القرآن الكريم عن نزعة «الإنسان» المؤمن إلى تمثيل «القدوة» العباديّة، وميله الداخلي نحو «النمذجة» الحسنة التي تثير إعجاب الآخرين بشخصية المؤمن التقي، فيكون «إماماً» لهم،.. أي يريد أن «يكون» محوراً للمحاكاة.

قال القرآن الكريم عن نزعة التقليد لدى عباد الرحمن: ﴿وَالَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَاجِنَا وَذُرِّيَّاتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ وَاجْعَلْنَا لِلْمُتَّقِينَ إِمَامًا﴾[٢].

---

(١) تنطبق هذه العناصر أيضاً على النموذج السّيئ من التفكير، لكننا ركزنا هنا على النمط العبادي للتقليد.
(٢) سورة الفرقان، الآية: ٧٤.

ب ـ والمظهر الثاني لدافع «التقليد» سيكولوجية الإنسان يتجسد في ميله كي يكون «مقلِّداً» لنموذج حسن، واشترط القرآن الكريم ارتباط هذا النموذج الحسن الذي يستحق تقليده بالطابع العبادي، يقول القرآن الكريم:

﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُوا۟ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْـَٔاخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرًا﴾(١).

فإذا عبَّرت آية قرآنية كريمة عن رغبة عباد الرحمن في أن يكونوا أئمة للمتقين، فإنّ نصوصاً قرآنية أخرى وجهت الناس نحو إشباع سوي لهذا الدافع، فطلبت منهم اتخاذ «الرسل والمؤمنين الأتقياء» أئمة وأسوة حسنة.

وهكذا يبدو التقليد لدى الإنسان بوجهين.

ـ وجه يحب فيه «الفرد» أنْ يكون نموذجاً مقلَّداً من الناس وجاذباً لهم ومؤثراً في شخصياتهم.

ـ والوجه الآخر يود الفرد أنْ يكون منجذباً صوب الآخرين مقلِّداً لسلوكهم وأفكارهم ومعجباً بشخصياتهم

٢. والعنصر الثاني لنزعة التقليد في مفهومها العبادي هو **«محتوى» التقليد.**

وهو في نظر المشرع التربوي الإسلامي يتمثل في المضمون العبادي للسلوك والقيم والأفكار والفضائل والاتجاهات، أو هو «النموذج الرباني» الذي ينبغي محاكاته.

إذا كان التقليد آلية توجيه وتعلم، فإنَّه يحمل في طواياه مضموناً ومحتوى ومادة تعليميّة تعبر عن نفسها بفكرة حسنة أو نمط من السلوك السوي أو خطة للتأثر الهادف الموجه، أو برنامج عمل لمن أراد أنْ يُقلِّد الآخرين في أفكارهم وأقوالهم وأعمالهم.

(١) سورة الأحزاب، الآية: ٢١.

٣. العنصر الثالث هو «**الهدف من التقليد**».

كل حركة تبتغي بصورة مؤقتة الوقوف عند نقطة ما، وتأمل تحقيق هدف محدد، وقد تتكرر الحركة ذاتها أو تظهر حركة جديدة أخرى للوصول إلى هذا الهدف.

وإذا كان التقليد في التشريع الرباني يمثل طريقة توجيه ومادة تعلم، فإنَّه يستبطن الهدفية. فالهدف من التقليد كما أفصحت عنه الآيات القرآنية الكريمة السابقة الذكر هو عبادة الله وطاعته وتقواه عزّ وجلّ والإخلاص إليه ونيل رضاه سبحانه وتعالى، كذلك استهدف التقليد بناء المهارات الإنسانيّة اللازمة للنمو والتقدم.

وإذا نجح الفرد في تقليد «السلوك» العبادي وفي تمثل «النمذجة» الحسنة التي حددها القرآن، يكون المؤمن قد اقترب من تحقيق هذا الهدف أو ذاك، وانعكس أثره على حركة الذات وتوازنها الداخلي واستقامتها السلوكيّة خلال مواقف التعامل الاجتماعي المتعددة.. وهذا هدف آخر.

كان سيدنا يوسف عليه السلام قدوة لنا في العفاف الجنسي، حيث واجه موقفاً صعباً في هذا الشأن حكاه القرآن الكريم في سورة كاملة واستهدف هذا الموقف ضبط الحاجة إلى الجنس وتنظيم إشباعها، وأصبح سيدنا إبراهيم الخليل عليه السلام قدوة المؤمنين في مجال التفكير العقلي السليم والبحث الصحيح عن إله الكون كما أشارت إليه الآيات (٧٤ ـ ٨٠) من سورة الأنعام، وقد قدَّم القرآن الكريم سيدنا (محمد) قدوة للناس في كل سلوك حسن.

هذه المواقف في النمذجة الحسنة تستهدف بالتأكيد الوصول إلى صحة نفسيّة وعقليّة لعباد الرحمن وجماعات المؤمنين في كل مكان وزمان، ولكنها مواقف موصولة بالهدف الأسمى «عبادة الله» عزّ وجلّ، بل انّها لم تصل لمستوى «النمذجة» الحسنة الكاملة إلاّ بانبثاقها من هذا الهدف السامي.

رابعاً: طريقة التعلم بالعمل أو المشاركة الفعَّالة:

التعلم بالعمل أو الطريقة الفعّالة في التربية هو آخر ما دعت إليه التربية الحديثة، وهي الطريقة التي يسندها اليوم علم النفس الحديث، فتكوين أخلاق الإنسان وروحياته وبناء علاقاته الاجتماعيّة لا تقوم بالوعظ وحده، بل تحتاج إلى أفعال يمارسها الإنسان لتكوّن أخلاقه عملياً، وليبني علاقاته مع بني الإنسان بالواقع.

فتعويد المرء على النظام في الحياة وعلى ضبط النفس، وعلى الحياة الاجتماعية التعاونية، وعلى التضحية في سبيل المجموع، كلها تتطلب مراناً وممارسة يوميّة تلازم حياة الإنسان ليل نهار، وهذا ما يفعله القرآن الكريم حين يضع الفرائض التي يطلب إلى المسلم أنْ يقوم بها، فما هذه الفرائض إلاّ وسائل لتربية الإنسان وتوجيهه نحو الأهداف التربوية التي يدعو إليها القرآن الكريم[1].

فالتعلم بالممارسة العمليّة، والمشاركة الفعّالة في عمليات التدريب المستمرة يكون أفضل وأسرع من التعلم الذي يقوم على أقوال نظرية أو التعلم الذي يقوم على مجرد نصائح أو توجيه نظري بعيد عن الممارسة العمليّة للسلوك المراد تعلمه، وقد وعى المنهج التربوي والتعليمي في الإسلام دور الممارسة العمليّة، ولذلك تعلم الناس قواعد السلوك الإسلامي بالممارسة وبالاقتداء بسلوك المربي الأول.. «الرسول ﷺ».

انظر إلى النص التالي كيف يحث المتعلم المسلم على التحلُّم بممارسة هذا السلوك عمليّاً «إنْ لم تكن حليماً.. فتحلم»[2] ولاحظ هذا النص أيضاً كيف يدعو إلى تعديل سلوك الخوف عند الإنسان بممارسة عمليّة مضادة لمثير الخوف من خلال هذه النص: «إذا هبت أمراً.. فقع فيه»[3]. لأنّ شدة توقيه أعظم من الوقوع فيه.

(١) د. الجمالي / الفلسفة التربوية في القرآن ص ٧٦.
(٢) الإمام علي عليه السلام / نهج البلاغة، حكمة ٢٠٧.
(٣) المصدر السابق، حكمة ١٨٥.

فإذا أراد الفرد أن يكون حليماً فعليه أن يباشر تدريب نفسه على ممارسة الحلم مع الناس، وإذا أراد أن يخلص نفسه من أسوار الخوف وضغوطها، فما عليه سوى أن يضع نفسه في مواجهة مضادة لمثير الخوف، وكذلك العلم لا يكون إلاّ بالتعلم والممارسة العمليّة التي يبذلها الفرد من خلال العمل وتطبيق الأفكار والأحكام، وبعبارة أخرى يتعلم الفرد ويتقن أفضل السبل بتطبيق ما تعلمه، إنَّ التعلم ـ إذن ـ لا يحدث بغير الجد والمثابرة وتوظيفه في تنمية القدرات العقليّة وسائر المهارات الأخرى.

وقد جاء في بعض الروايات الكريمة أنّ: «العلم بالتعلُّم، والتعلم بالعقل يعقد»[١] أي بممارسته والتدرب عليه لاكتسابه مهاراته، وقول الإمام علي عليه السلام: «تعلَّم تَعْلَم»[٢].

ولنقرأ هذه النصوص:

«العلم مقرون بالعمل، فمن علم عمل، والعلم يهتف بالعمل، فإنْ أجابه وإلاّ ارتحل عنه»[٣].

«العلم رشد لمن عمل به»[٤].

«العامل بالعلم كالسائر على الطريق الواضح»[٥].

وللتعلم بالعمل والممارسة ثمار طيبة نذكر منها:

١. أنَّ العمل يحسن أداء المتعلم ويضاعف إنتاجه سواء في حقول الاقتصاد، أو الحياة الاجتماعيّة، أو في شؤون التربية والتعليم، أو في مجال الإنتاج الفكري أو التقنية العلميّة أو غير ذلك.

---

(١) تحف العقول ص ٢٨٦

(٢) غرر الحكم ودرر الكلم ج٢ ص٣١١.

(٣) تصنيف نهج البلاغة ص ٣٠٣.

(٤) ميزان الحكمة ج٦ ص٥٠٦.

(٥) المرجع السابق ج٦ ص٥٠٦.

٢. يعالج التعلم بالعمل حالات القصور في التعليم كالنسيان وقلة الانتباه، كما يثبّت العمل التعلم ويعززه، قال تعالى: ﴿وَلَوْ أَنَّهُمْ فَعَلُوا۟ مَا يُوعَظُونَ بِهِۦ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُمْ وَأَشَدَّ تَثْبِيتًا﴾[1].

٣. يرشد العلم الإنسان في تعديل سلوكه وصيانته من غائلة الانحراف، والعاقبة السوء في اليوم الآخر، إذا كان عاملاً، راجياً رحمة ربّه.

٤. يمنع ازدواجيّة الذات المسلمة وتناقض أجزائها حين يكون الفرد مخلصاً في تطبيق عمله على ذاته، فالتعلم المقترن بعمل عبادي مخلص يمحو الثنائية في الذات ويطابق بين باطنها وظاهرها.

٥. للعلم دور أساسي في تأكيد الإحساس بالذات، وبقيمتها، وبقدرها بين الآخرين.

٦. يمنح العلم المتعلم العامل القدرة على الإبداع والاكتشاف بعد تجاوز مرحلة إتقان العمل وإنجازه، فممارسة العلم في الواقع التطبيقي يجعل المتعلم على درجة من الوعي والنضج، وقد تمكنه هذه الحالة الناضجة من استنتاج فكر جديد أو إضافة جديدة، فالتجارب الطويلة الناضجة لا تقف بالفرد عند حدود الإتقان بل تنقله إلى الإبداع والابتكار وهي أعلى مرحلة من مراحل الإتقان.

وقد أشار نص إسلامي منسوب للإمام الحسن عليه السلام إلى هذه الحقيقة فالتعلم المستمر يؤدي إلى إتقان خبرة تعليمية مرجوة، والبدء في تعلم خبرة أخرى، : «علِّم الناس عِلْمَك، وتَعَلَّمْ عِلْمَ غيرك تكون قد أتقنت عِلْمَك، وعلمت ما لم تعلم»[2].

وفي نص آخر: «أتقن العمل فإنَّ الناقد بصير» وفي حديثه صلى الله عليه وآله: «إنَّ الله تعالى يحب إذا عمل أحدكم عملاً أنْ يتقنه»[3].

---

(١) سورة النساء، الآية: ٦٦.

(٢) ميزان الحكمة ج٦ ص٤٧١، كلمة الإمام الحسن عليه السلام ص٦٨، والروائع المختارة ص١٣١.

(٣) أدب الدنيا والدين، لأبي الحسن الماوردي ٩١.

خامساً: التعلم بالمشورة:

ليست فكرة التشاور التي يتداولها الناس في حياتهم منذ آلاف السنين محصورة في دائرة السلوك السياسي كما يحسب بعض الناس، وإنَّما هي طريقة واقعية لعملية تلقي المعلومات والأفكار والاستفادة من آراء المجربين، ذوي الخبرة في حل المشكلات، وبوجه عام يمكن القول بأن قاعدة المشاورة بين الناس نمط أو أسلوب لتعلم السلوك في كافة مجالاته وأشكاله.

فعن طريق تبادل المشورة يتعلم الإنسان الإحساس بذاته، ويعلم الآخرين احترام ذاته، ويمكنه بالمشورة التعرف على مواقع الخطأ في تصرفاته وتحديد جوانب الصواب فيها، وينزع إلى تشكيل الجماعات والانتماء عليها، وتنمو لديه الروح الجماعية التي تحقق قيم التشريع التربوي الإسلامي من الإيثار والتراحم والتعاون والتناصح والبعد عن العزلة والأنانية والاستئثار بالرأي، فالتشاور إذن أسلوب لتعلم القيم والعادات وأنماط السلوك الذي يحقق توازناً نفسياً للشخصية المسلمة ويربيها على قواعد السلوك الاجتماعي الذي يرتضيه المشرع الإسلامي للإنسان المكلف.

إنَّ هذا النوع من التعلم ينقل الخبرة الناضجة شبة المكتملة من ذوي التجربة والكفاءة والحكمة إلى أفراد اقل منهم دراية بالحياة، وأكثر منهم عجزاً عن حسم التردد الذي تحار العقول به أو تكتوي به النفوس، وكثيراً ما تنتهي أزمات اجتماعية وفردية حين يوظف هذا الأسلوب على نحو صحيح في حل معضلات المجتمع الإنساني.

فالتعلم بالمشورة ينقل خبرات وينمي قدرات ويساعد على تعديل سلوك أو اتخاذ قرار لحسم مشكلة، ويجسد مبدأ التوجيه والإرشاد المعروف بين علماء التربية بالتغذية الراجعة أو المستفادة.

وفي النصوص الإسلامية الواردة في شأن أهمية تأصيل الشورى كأسلوب

للتعلم، وكمبدأ لتحقيق قدر معقول من التوافق للشخصية، تأكيد على هذه المعاني، فانظر ـ مثلاً ـ إلى هذه النصوص[١] :

«من استقبل وجوه الآراء عرف مواقع الخطأ».

«من شاور الرجال شاركها في رأيها أو في عقولها».

«من شاور ذوي الألباب دُلَّ على الصواب».

«حق على العاقل أن يضيف إلى رأيه رأي العقلاء، ويضم إلى علمه علوم الحكماء».

«إذا أنكرت من عقلك شيئاً، فاقتد برأي عاقل يزيل ما أنكرته».

«استشر أعداءك تعرف مقدار عداوتهم، ومواضع مقاصدهم».

«ما تشاور قوم إلَّا هدوا إلى رشدهم»[٢].

فالنصوص السابقة تبين أهمية العلاقة بين تشاور الرأي وبين نضج أو تنمية القدرات العقلية للفرد، فحسم التردد في اتخاذ قرار، والتمييز بين الخطأ والصواب، وإضافة علوم الآخرين، وفهم تفكير الأعداء كلها أمور ناتجة عن التشاور وتبادل الرأي ويتعلمها الفرد عن هذا الطريق والمشورة تحول دون الوقوع في الخطأ، وتمنع بالتالي استشعار الندم والإثم، تقول النصوص[٣] :

«لا ندم مع استشارة».

«المستشير متحصن من السقط».

«لا تشاور جباناً أو بخيلاً أو حريصاً أو أحمقَ أو كذاباً».

---

(١) ميزان الحكمة ج٥ ص٢١١.
(٢) الروائع المختارة ص١٢٦.
(٣) ميزان الحكمة ج٥ ص٢١٦.

ولكن الشورى مقيدة لكي نتعلم منها القدرات العقلية السليمة، وإلا أعطت ثماراً مرّة، فاقرأ ـ مثلاً ـ هذه النصوص:

«لا تشاور جباناً أو بخيلاً أو حريصاً أو أحمقَ أو كذاباً».

«شاور في أمورك الذين يخشون الله ترشد».

«من شاور ذوي الألباب دل على الصواب».

«أفضل من شاورت ذوي التجارب».

وخير من شاورت ذوي النهى والعلم وأولي التجارب والعزم. فالاستشارة كما تنطق بها هذه النصوص يجب أنْ تتم مع شخصية عاقلة حكيمة، لكن الإمام الصادق عليه السلام أكسب الاستشارة فاعلية اشد حين تتم مع شخصية متدينة، وذات عبادية ملتزمة.

ولنقرأ:

فإذا كان عاقلاً [يقول الإمام الصادق عليه السلام] انتفعت بمشورته وإذا كان حراً متديناً أجهد نفسه في النصيحة لك.

وفي نص ثان:

ـ «شاور في حديثك الذين يخافون الله».

وفي نص ثالث:

ـ «استشر العاقل من الرجال.. الورع فإنه لا يأمر إلا بخير».

فالنصوص المتقدمة تشدد على المتدين والورع، والذين يخافون الله لأنهم يخلصون في النصيحة، وهذا هو السر في نجاح الاستشارة وتحقيقها فاعلية ذات اثر، في حين أنَّ استشارة الحكيم، العاقل لا تحقق نفس الفاعلية مادامت الشخصية الأرضية تنطلق في تعاملها مع الآخرين وفق انشدادها لـ «مثال» فاعلية قاصرة[1].

(١) بتصرف / انظر دراسات في علم النفس الإسلامي ج١ ص١٩٠.

ولأهمية فاعلية التعلم بأسلوب المشورة في حياة الشعوب، نجد البدو والقبائل البدائية وأقواماً غارقة في تخلفها تعتمد دائماً هذا النمط، تتخذه أسلوباً لتوطيد العلاقات الاجتماعية والسياسية والأخلاقية بين أفراده بينما تعطل بعض الشعوب التي ترى نفسها متحضرة هذا الأسلوب، أو تحصره في نطاق تعامل فردي محدود، فتكون الشعوب البدائية أكثر تحضراً بينما هي تستعمل الاستشارة في إدارة شؤونها وتتعلم منها ما يؤدي إلى إنضاج الشخصية.

إذن شروط المشاورة هي:

- مشاورة من يخشى الله.

- مشاورة أصحاب الرأي الحكيم.

- مشاورة ذوي الخبرة والتجربة.

- الابتعاد عن مشاورة بعض ضعاف النفوس كالجبان والكذاب والأحمق والبخيل.

سادساً: التعلم بالتجارب:

عرض القرآن الكريم في أكثر من نص بعض التجارب العملية المباشرة[١] بغرض بيان القيمة التربوية والعلمية والاعتقادية للتجارب العملية في عملية التعليم العقائدي الديني، ويلحظ من أحد النصوص القرآنية أنَّ التجربة قد يجريها المعلم، وقد يجريها المتعلم.

فقد أجريت تجربة مرَّة أمام عزير، كما طلب الله عزوجل من سيدنا إبراهيم إجراء تجربة أخرى لمعرفة الحقيقة وبعث الطمأنينة في القلب، ويوضح القرآن الكريم في آيتين متتابعتين تجربتين في مجال العقائد الدينية.

---

(١) قد تكون التجربة عرضاً توضيحياً لأداء عملي لمهارة معينة بغرض تعليمها للآخرين، وهي بذلك تعتبر وسيلة تعليمية يقرها القرآن ويعتمدها في المجال التعليمي.

قال تعالى: ﴿أَوْ كَالَّذِي مَرَّ عَلَىٰ قَرْيَةٍ وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا قَالَ أَنَّىٰ يُحْيِي هَٰذِهِ اللَّهُ بَعْدَ مَوْتِهَا ۖ فَأَمَاتَهُ اللَّهُ مِائَةَ عَامٍ ثُمَّ بَعَثَهُ ۖ قَالَ كَمْ لَبِثْتَ ۖ قَالَ لَبِثْتُ يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ ۖ قَالَ بَل لَّبِثْتَ مِائَةَ عَامٍ فَانظُرْ إِلَىٰ طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ ۖ وَانظُرْ إِلَىٰ حِمَارِكَ وَلِنَجْعَلَكَ آيَةً لِّلنَّاسِ ۖ وَانظُرْ إِلَى الْعِظَامِ كَيْفَ نُنشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْمًا ۚ فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُ قَالَ أَعْلَمُ أَنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾[١].

وإذا كانت التجربة قام بها المعلم الأول للوجود، فإنّه عزّ وجلّ ساعد سيدنا إبراهيم على إجراء تجربة في موقف آخر من أجل تحقيق هدف تعليمي في مجال العقائد الدينية، ويستبطن هذا الطلب بيان القيمة التربوية للتجارب العملية في الحياة الإنسانية، قال النص القرآني الكريم في سورة البقرة:

﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَىٰ ۖ قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِن ۖ قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِي ۖ قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَىٰ كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا ۚ وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾[٢].

وهناك موقف حواري عرضه القرآن في الآية (٢٥٨) من سورة البقرة أيضاً طالب فيه أبو الأنبياء سيدنا إبراهيم خصمه الذي حاجّه في ربّه بأنْ يأتيه بالدليل العملي على أنه يحيي ويميت، وهو ما يشير إلى الاستدلال بإثبات تجريبي قاطع.

قال القرآن الكريم:

﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ ۖ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ ۗ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾.

---

(١) سورة البقرة، الآية: ٢٥٩.

(٢) سورة البقرة، الآية: ٢٦٠.

إنَّ سيدنا إبراهيم طالب «خصمه» الذي زعم لنفسه القدرة على «الإحياء» و«الإماتة» بأنْ يقدم دليلاً عملياً بالتجربة، فبهت الذي كفر لأنَّه تحسس في نفسه العجز عن الإثبات بإجراء تجربة أن يأتي بالشمس من «المغرب».

وهكذا جعل القرآن الكريم من التجربة العملية طريقاً للبرهنة على صحة الآراء وفسادها، وسبيلاً لإثبات العقائد وبعث الطمأنينة في القلوب.

لهذا شددت نصوص التشريع التربوي الإسلامي على تعلم الأفراد عن طريق سلسلة التجارب العملية المتراكمة سواء تتم بطريق عشوائي أو عفوي أو منظم.

إذ تؤدي كثرة التجارب إلى قلة العثار (ونقص الأخطاء) والسلامة من العواقب، وإصابة الأفعال ونمو الخبرات ونضج الاعتبار، ففي كل تجربة موعظة على حد تعبير أحد النصوص، ومن حفظ «التجارب» أصابت أفعاله، و«الأمور بالتجربة والأعمال بالخبرة»[(١)].

ويمكن تقسيم طرق التعلم التجريبي إلى ثلاثة أنماط هي:

- تعلم بالتجارب العفوية التلقائية.
- تعلم عن طريق المحاولة والخطأ.
- تعلم عن طريق التفكير العلمي.

١ . التعلم التجريبي العفوي:

يولد الكائن الآدمي مزوداً بقابلية التعلم، ويبقى تحت تصرف المحيطين به حتى اللحظة التي يكون فيها قادراً على الحركة بحرية وتلقائية، بعد ذلك تبدأ القدرة على التعلم تظهر لديه بوضوح من خلال المواقف العفوية اليوميَّة، فتنمو في شخصيته جوانب نمائيَّة هامة، حيث يتعلم الطفل معظم عاداته السلوكية

---

(١) ميزان الحكمة ج٢ ص٢٤.

واتجاهاته النفسيَّة والفكرية من سلسلة التجارب اليوميَّة التي يمر بها في البيت والشارع والمدرسة ومواقع اللعب والتسلية، وأماكن العمل ومواقف الحياة العامة، ولهذا يقال إنَّ الحياة هي مدرسة التعلم الكبرى. فنحن نتعلم المشي والقفز والكلام والسلام واللعب والتعامل مع الغير والتكيف مع الأوضاع الطارئة ومسك الأشياء وتحريكها، كل ذلك يتم بطريقة عفوية في موقف تجريبي تلقائي من حياتنا اليومية، فنتعلم من تجاربنا الشخصيَّة مع الآخرين ومن مثيرات البيئة المحدقة التي تمثل المواقف التلقائية والعفوية، ويتم هذا التعلم أحياناً نتيجة مبادرة ذاتيَّة أو دافع شخصي أو رغبة داخلِّية أو موقف نوضع فيه، فنستوعب التجربة بعد فهم مادتها التعليمية، ثم نتفاعل معها ونضفي عليها من أهدافنا ورغباتنا وطموحاتنا[١].

وقد يكون تعلم الفرد استجابة لمتغيرات وظروف ومثيرات تتيح له التعلم، وجدها الفرد متوفرة في موقف تعليمي لم يخطط له مسبقاً ولم يضع له أهدافاً محددة من قبل، ولم يتبع تجربته بتأمل أو مناقشة بالضرورة أو تحليل لها أو استخلاص مقصود لنتائج ما تم من تعلم في الموقف العفوي.

إنَّ الفرد ـ صغيراً أو كبيراً ـ يتعلم بنفسه في هذه المواقف العفوية وبطريقة طبيعية دون خوف أو ضغط، وقد يساعده طرف آخر فيأخذ في التفاعل معه حتى يفرز الموقف العفوي التلقائي تعلماً مفيداً كما نجد ذلك في مواقف اللعب التي تمتاز بالعفوية والتلقائية والحركة الطبيعية عند الصغار.

فاللعب[٢] مثال حي على «التعلم التجريبي» العفوي وإنْ كان المشرع

---

(١) يتمكن الكبار فقط من فهم المادة التعليمية للموقف التجريبي العفوي، وهم الذين يضفون عليها شيئاً من أهدافهم، أمَّا بالنسبة للصغار فيظل الموقف خالياً من هذا الإضفاء.

(٢) دعا المشرع التربوي الإسلامي في نصوص كثيرة إلى لعب الصغار كمثال حي على التعلم التجريبي العفوي، ومن هذه النصوص: «يرخى الصبي سبعاً، ويؤدب سبعاً، ويستخدم سبعاً»، وفي نص آخر «دع ابنك يلعب سبع سنين ويؤدب سبعاً، وألزمه نفسك سبع سنين، فإنْ فلح وإلاّ لا خير فيه» وفي رواية ثالثة: «الغلام يلعب سبع سنين، ويتعلم الكتاب سبع سنين، ويتعلم الحلال والحرام سبع سنين» انظر مكارم الأخلاق للطبرسي ص٢٢٢ ـ ٢٢٣.

الإسلامي وعلماء النفس يطالبون بالتدخل والترشيد لاستجابات الطفل، إذ تتم خلال فترة اللعب عملية تدريب لمهارات الصغار، ويتم بواسطتها تنمية وصقل جوانب من شخصيَّة الطفل، فيكسب عن طريق اللعب المفتوح الحر بعض المهارات الحركية واللغوية والوجدانيَّة والاجتماعيّة والدافعيَّة فيتعلم عادات من السلوك بعد أنْ يعيش في موقف اللعب حرية لا يحدها قيد إلاَّ ما يؤذيه.

إنَّ التعلم التجريبي العفوي قد لا يمثل بالنسبة للصغار تجارب عقلية ناضجة، وقد لا يتمتع بطابع من الثبات والتماسك، ولكنه يعتمد على التجربة المباشرة القابلة للنمو والتطوير والتماسك كلّما زادت حركة الاندماج والمشاركة الفعَّالة التي يقوم بها الفرد في المواقف العفوية التي تواجهه، وهذا يعني بالتأكيد أنَّ التعلم التجريبي العفوي لا يتوقف عند حدود عالم الصغار، بل يستمر في حياة الكبار ولكن بفهم أفضل وتأمل أرقى للتجارب، وقد يتحول هذا النوع من التعلم إلى تعلم تجريبي قائم على قواعد التفكير السليم الذي يؤدي إلى حل «المشكلة» بتبصر عقلي منظم، وإضفاء عقلي لأهدافنا وطموحاتنا على المواقف التجريبية العفوية.

إذن يتشكل قسم كبير من عاداتنا، وأفكارنا ومشاعرنا عن طريق موقف عفوي نعيشه أو تجربة لم نخطط لها ولم نتبعها بتأمل وتقويم، بيد أنَّ هذا الموقف أو تلك التجربة العفوية قد تفتح لنا باباً جديداً لتعلم أرقى ينزع عن هذه المواقف عفويتها، ويطورها، ويعطيها بعداً عبادياً مرغوباً فيه.

❊ ❊ ❊

٢. التعلم بالمحاولة والخطأ:

يتعلم الفرد عادات السلوك الحسن والسيئ على حد سواء بالتكرار وإعادة التجربة تلو الأخرى حتى تثبت المحاولة الناجحة عند حدِّها المطلوب، فيتقن السلوك المراد والمرغوب فيه، وتزول بالتدريج الاستجابة الخاطئة، وتصبح الاستجابة الصحيحة تلقائية سهلة الأداء.

وهذا النوع من التعلم الذي يتكون بعد تعثر التجارب وإعادتها مراراً حتى الإتقان يسمى التعلم بالمحاولة والخطأ الذي يعتبر مصطلحاً علمياً جديداً متداولاً في علم النفس الحديث.

إنّ هذا النوع من التعلم يمثل عدداً من الاستجابات، والمحاولات التي يكتنفها في بادئ الأمر عدد من الأخطاء، ولكن إصرار المتعلم على تحقيق أفضل نتيجة لتعلمه يؤدي تدريجياً إلى تقليل عدد الأخطاء وينقص الزمن وحينئذ تقل بالتأكيد محاولات التعلم الفاشلة، ويقل معها الزمن اللازم لإتقان الاستجابة المتعلمة.

وقد اهتم بهذا النوع من التعلم إدوارد ثورندايك (عالم النفس الأمريكي) ولكن نصوص المشرع الإسلامي أشارت قبله إلى تعلم الإنسان بهذا الأسلوب، حيث يقوم الإنسان بعدد من محاولات التعلم حتى ينجح تدريجياً في تعلم ما يريد ثم تزداد قدرته على إتقان ما تعلمه كلّما أجرى محاولات ناجحة أفضل، ولقد نصّ المشرع الإسلامي على أنّ بلوغ الحكمة عند الكائن الآدمي هو ثمرة تجارب لا تخلو من عثرات، وهنات، ففي النص الشريف تصوير للتعلم بالمحاولة والخطأ، وإعادة التجربة مرة تلو أخرى.

ولنقرأ هذه النصوص:

«لا حليم إلا ذو عثرة ولا حكيم إلا ذو تجربة»(١).

«من كثر اعتباره قل عثاره»(٢).

«الأمور بالتجربة والأعمال بالخبرة»(٣).

«ثمرة التجربة حسن الاختبار»(٤)، أي نجاح المحاولة وتعلم مهارة إتقان التعلم والعمل معاً.

---

(١) ميزان الحكمة ج٢ ص٤٩١.
(٢) ميزان الحكمة ج٢ ص٤٩١.
(٣) ميزان الحكمة ج٢ص٢٤.
(٤) ميزان الحكمة ج٢ص٢٥.

«التجربة تثمر الاعتبار»[١].

«من حفظ التجارب أصابت أفعاله»[٢].

والتجربة تنمي الذكاء وتزيد من قدراته، وتأمل ذلك في قوله عليه السلام «العقل ـ ويقصد الذكاء الفطري ـ غريزة يزيد بالعلم والتجارب»[٣].

«طول التجارب زيادة في العقل»[٤]. فزيادة فاعلية الذكاء، وتنمية قدراته يعطي فرصاً أفضل لزيادة مستوى التعلم وتحسينه وتقويته.

«من أحكم التجارب سلم من العواقب، من غني عن التجارب عمي عن العواقب»[٥].

«في كل تجربة موعظة»[٦].

«من فقه منكم فهو حكيم»[٧].

ونادراً ما يتمكن الإنسان من الحصول على فقه جيد، والعلم بالأشياء من محاولة واحدة، وإنَّما يتم ذلك بمحاولات كثيرة حتى يبلغ المعرفة والتفقه في أمور الدين والدنيا.

إن التجارب في نظرية التعلم الإسلامي ليست محاولات عشوائية عبثية، خالية من الهدفية بل هي محاولات موجهة من الاستجابات قد تتأرجح لفوارق بين الأفراد بين الصواب والخطأ التي تبتغي تحقيق نتيجة جيدة للتعلم، لذلك

---

(١) ميزان الحكمة ج٢ ص٢٥، ٢٦.
(٢) المرجع السابق.
(٣) المرجع السابق.
(٤) المرجع السابق.
(٥) المرجع السابق.
(٦) المرجع السابق.
(٧) المرجع السابق ج٢ ص٢٩٤.

تكون التجارب معرفة تراكمية تحذف الخطأ وتضيف تعلماً وجهداً أكثر إتقاناً وتهيئ فرصاً للإبداع.

والتعلم بالمحاولة والخطأ تأخذ في نظامها معرفة بنتائج العمل أو محاولة التعلم مباشرة، بحيث تجعل الفرد يطلع فوراً على عيوبه، ويتعرف على ما أنجزه من تعلم صحيح حتى يستفيد من هذه المعرفة بنتائج العمل في تعديل سلوكه وتطويره وإفساح المجال للتقدم به إلى مرحلة أحسن، فالتعلم بهذه الطريقة قائم على مبدأ التغذية الراجعة الذي يعطي المتعلم مجالاً لمعرفة ما له وما عليه لما بذله من جهد في تعلمه، سواء في محيط مدرسي أو في محيط آخر.

قال تعالى: ﴿ٱلَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ ٱلْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُۥٓ﴾[1].

«إن اسمع الأسماع ما وعى التذكير وانتفع به».

«من أحكم التجارب سلم من العواقب».

«من كثر اعتباره قل عثاره».

ولكن بعد ذلك، هل يتوقف التعلم بالمحاولة والخطأ عند حد معين بعد أن يتقن الإنسان الاستجابة الناجحة للسلوك المقصود؟

ليس هدف نظرية المشرع الإسلامي أن يحقق المتعلم أو المتدرب اتقاناً للخبرة المراد تعلمها فحسب، وإنما أن يكون «الإتقان» الطريق إلى تعلم الجديد، لذلك لا ينبغي أن يتوقف جهد المتعلم الدؤوب عند تعلم أعلى درجة من الإتقان، ويجب أن يظل الإنسان دائم البحث من مرحلة أدنى من الإتقان إلى أفضل منها، وهذا يجعله شغوفاً بتعديل أفضل مستمر لسلوكه حتى يبدع شيئاً جديداً، بل يتيح له المشرع مجالاً للإبداع بلا حدود، وهكذا ينتقل المتعلم من خلال تجاربه من دائرة الخطأ فالإتقان ثم الإبداع والإضافات الأخرى التي يمكن أن تكون في دائرة إبداعات العقل الإنساني، وربما نفسر في ضوء هذه النظرية مقولة الإمام علي عليه السلام:

---

(١) سورة الزمر، الآية: ١٨.

«وفي التجارب علم مستأنف»[١].

«التجارب علم مستفاد»[٢].

فتجارب الإتقان صقل للذهن وشحذ للهمة وتنمية مستمرة للقدرات والمهارات حتى يستقر العقل عند إبداع جديد.

ومن أجل ضمان هذا التسلسل في التعلم بالتجارب لم يغفل المشرع عن أهميته، وعن نجاح كل تجربة أو تعديل أفضل ومعزز، فجعل الله أجراً للإنسان على تعلمه سواء أنجز أو لم ينجز وذلك ليمنع الإحباط والتثبيط، ثم ساوى المتعلم بأجر المعلم، وجعل التدعيم ضرورة لتثبت السلوك مادياً كالمكافآت والهدايا ومعنوياً حيناً آخر مثل قوله:

﴿وَقُولُواْ لِلنَّاسِ حُسْنًا﴾[٣].

«ثواب عملك أفضل من عملك».

وتتم التغذية الراجعة إمّا بتدخل آخرين يرقبون سلوكه، ويعينون الصواب والخطأ في محاولته، وأما باعتماد الفرد على ذاته فيوجهها ويتوقف بعد كل محاولة تعلم ليحكم فيها على نتائج عمله، ويتلمس مقادير الخطأ والنجاح، وتمثل فكرة محاسبة النفس التي أمر بها المسلم نموذجاً للتغذية الراجعة.

والذي يؤكد أن التعلم بالمحاولة والخطأ أو بإعادة التجربة على حد تعبير النص الإسلامي ما نجده في ثنايا نصوص التشريع التربوي للإسلام من أن الفرد المسلم لا يعرف أبداً فكرة الإعجاب بما أنجزه، ولا ينبغي عليه ـ حتى إذا بلغ اتقاناً جيداً لتعلمه أو لعمله ـ أن يتحسس الكمال أو يجزم به في جهده أو يستشعر الإعجاب بنفسه لأن ذلك يميت لديه الحس بالمسؤولية، ويمحق الشعور بالتقصير

(١) بحار الأنوار / ج٧١ ص ٣٤٢
(٢) غرر الحكم ودرر الكلم / ج١ ص ٥٠
(٣) سورة البقرة، الآية: ٨٣.

في العمل فيقعد ويفتر عن متابعة تعديل سلوكه باستمرار، لذلك حث المشرع الإنسان المسلم على تحسس القصور دائماً في علمه وعمله حتى يكون له دافعاً، وضرورة تربوية نحو المزيد من التعلم، ونحو تعديل أفضل لسلوكه.

٣. طريقة التعلم بالتفكر والتفكير العلمي:

امتاز الإنسان عن سائر الكائنات الحية بالقدرة على التفكير، وما يترتب على ذلك من تقدير دقيق لأمور حياته، وقد مكنته هذه القدرة من التفاعل بذكاء مع عناصر البيئة ومثيراتها المحيطة به، وذلك بغرض فهمها والسيطرة عليها ثم الاستفادة منها.

ويكشف تاريخ الإنسان عن استخدامات متنوعة لأنماط من التفكير، ويظهر السجل الثقافي للإنسان أنَّه استخدم التفكير بأسلوب المحاولة والخطأ، ومارس التفكير الخرافي القائم على الوهم والبعد عن الحقيقة، وخضع الإنسان في تفكيره أيضاً لسلطة الآخرين ومارس التفكير بعقل الغير، واستقر به جهده الدؤوب عند نقطة حاسمة بعد تعرفه على قواعد التفكير السليم العلمي وممارسته في مجالات شتى من حياته،وذلك بسبب موضوعية هذا النمط من التفكير ودقته وضوابطه الصحيحة واعتماده على المنطق والحجة الرشيدة، والاستدلال السليم.

ويدين للتفكير السليم كل إنجاز حضاري حققه الإنسان، وكل تنمية لمهاراته وقدراته الفردية والاجتماعية، فالعقل وما امتاز به من تفكير جعل التحدي الذي واجه الإنسان أكبر قوة دفع له لتحقيق إنجازات حضارية تتطور تدريجياً بتطور القدرات العقلية للإنسان، فالثمار الحضارية الأولى ـ وما تزال حتى الآن ـ ناجمة عن استخدام الإنسان فكره وعقله.

وقد تنوعت قدراته وإنجازاته بنمو قدرات الإنسان على استخدام عقله، فعندما لجأ الإنسان في بداية حياته العقلية لاستخدام أسلوب المحاولة والخطأ في فهم ما يحيط به كان التعلم ضعيفاً، والحلول الناجمة عنه أقرب إلى الفشل منها

للنجاح، لهذا حاول الإنسان استخدام نمط آخر من التفكير يقوم على الخرافة والوهم والبعد عن الواقع، وتضخيم الأمور، فاخترع لنفسه وسائل السحر والشعوذة، وأوهم نفسه بسيطرته التامة على الطبيعة التي تسبب له الخوف والقلق، واعتقد أنَّه يواجه الواقع بهذا الأسلوب، ثم كشفت له التجارب ضعف التفكير الخرافي في تغيير الواقع وتطويره.

وقد دفعه هذا إلى مزيد من الجهد لمعرفة أنواع من التفكير أكثر دقة وتطوراً، فتوصل بعد معاناة تاريخية طويلة إلى التفكير العلمي المنظم، وان اضطر في تاريخه الثقافي إلى الخضوع المذل للتفكير بعقل الغير، وتقليد آرائهم.

ولا نستطيع بالتأكيد تحديد مراحل تاريخية دقيقة وحاسمة لتطور أنواع التفكير السابقة، فيحتمل أنْ تتداخل في مرحلة تاريخية معينة بعض هذه الأنماط وتجتمع في فترة زمنية، وما يزال هذا التداخل قائماً حتى الآن بعد الثورة العلمية، فالالتزام بخطوات التفكير العلمي ليس رهناً على عصرنا الحديث وليس مرتبطاً به فحسب، لأنَّ العقل الإنساني مارس التفكير العلمي في عصور سابقة، وتعلم منه في حل ما واجهته من مشكلات[١]، ومع أنَّ هذا الاستخدام كان محدوداً، وعلى مستوى أفراد قلائل إلاّ أنّ الإنسان استخدمه لحل مشكلاته في مرحلة سابقة، ثم ظل ينمو هذا الاستخدام حتى أصبح شائعاً ومنتشراً في عصرنا، وأضحى القوة الحاسمة في تنوع الإبداعات الإنسانية.

* * *

إنَّ التفكير ظاهرة إنسانية، لذلك أحاطها المشرع التربوي الإسلامي بالرعاية والتوجيه والاهتمام، فقد حشد المشرع في القرآن والسنة كمّاً كبيراً من النصوص

(١) ويمثل الحوار الإبراهيمي الذي عرضه القرآن الكريم نموذجاً لممارسة الإنسان أسلوب التفكير العلمي في مرحلة سابقة يغلب عليها سمة التخلف الاجتماعي، وقد مكن هذا النمط من التفكير سيدنا إبراهيم ﷺ من اكتشاف وجود الله والتعرف عليه وحل مشكلة المجتمع العقائدية آنذاك.

لتنمية التفكير الإنساني وتربية القدرات العقلية، وطلب من العقل الإنساني تأملها وفهمها، والتعرف على قواعد وطرق التفكير وحثه على استخدامها في الممارسة اليوميّة لكي يؤدي الإنسان وظيفته العبادية في الحياة، ويحقق المربي المسلم الأهداف التربوية التي ارتضاها المشرع الإسلامي.

وإذا تأملنا المفردات اللفظية للنص التربوي الإسلامي أمكننا إدراك الدعوة الواضحة للتفكر والتفكير، وما اختزنته من تحديد لشروطه وأشكاله وأساليبه ومجالاته ووظائفه التربوية الفعّالة في تنمية القدرات العقلية لدى الأفراد، وفاعليته في التعلم الإنساني.

ومع أنَّ هذه العناصر السابقة تحتاج إلى معالجة بحثية موسعة نأمل أنْ نوهب في المستقبل فرصة كافية للقيام بهذه المسؤولية العلميَّة، إلاّ أنّ طبيعة دراستنا تقتضي منّا التحرك ضمن خطوط عامة لاستجلاء بعض ملامح النظرة القرآنية للتفكر والتفكير باعتباره أسمى طرق «التعلم» الرشيد على حد تعبير الفيلسوف الأمريكي جون ديوي.

* * *

وتفيد معاجم اللغة أنَّ التفكر في الأمر هو إعمال العقل في أمر معين أو مشكلة ما بالتأمل والتدبر وطلب المعاني للتوصل إلى حلِّها، ومعرفة المجهول عن نظر وروية، فكل ما يخطر بالقلب أو العقل من المعاني يقال له فكر.

وترى هذه المصادر أنَّ التفكير في الأمر ـ باعتباره نشاطاً ذهنياً ـ يسمح للعقل الإنساني بترتيب بعض ما يعلمه ليصل به إلى مجهول، فكل ما يخطر بالقلب أو العقل أو المعاني يقال له فكر(١).

وهذا يعني أنَّ «التفكير» حركة داخلية لحل مشكلة أو كشف حقيقة أو هداية الإنسان أو توجيه سلوك أو تنمية قدرات وطاقات.

---

(١) المستجد في اللغة والإعلام ص٥٩١، وكذلك المعجم الوسيط ج٢ ص٧٢٤.

شروط التفكير:

ثمة شروط لضمان نجاح حركة التفكير التربوي، ونستوحيها من المفردات اللغوية للنص التربوي الإسلامي، ومن هذه الشروط:

١. توجيه التفكير نحو عمل هادف خير:

أجمعت على هذا الشرط نصوص تربوية إسلاميّة، حيث عرضت هذه النصوص مظاهر متنوعة من العمل الخيِّر، كالهداية والرشد العقلي، واستبصار الحقائق، ومعرفة طبائع الأشياء معرفة صحيحة، وتجنب المشكلات والمساهمة في حلها أو تعديل الأخطاء.

فالفكر كما تحدده النصوص الإسلاميَّة «تنمية لقدرات» العقل وتحقيق الاستبصار البشري، وتوجيه السلوك الإنساني نحو أعمال الخير.

من هذه النصوص[1]:

«الفكر في الخير يدعو إلى العمل به».

«التفكر يدعو إلى البر والعمل به».

«أوصيكم بتقوى الله وإدامة التفكر، فإنَّ التفكر أبو كل خير».

٢. توجيه التفكير نحو غرض تعليمي هادف:

هذا الغرض أحد مظاهر الخير الذي تركز عليه عملية التفكير بطابعها العبادي، وإذا كان التعلم هو بوَّابة النظرية التربوية الإسلاميَّة، فإنَّ التفكر والتأمل هما مفتاح عملية التعلم بأسرها.

يحدد المشرع الإسلامي غرضاً رئيسياً للتفكير هو التعلم النافع الجيد، وبناء قدرات الإنسان العقلية واستجلاء طاقاته الكامنة في دماغه وتحقيق الرشد العقلي،

---

(١) ميزان الحكمة ج٩ ص٥٣٨ .٥٤٠.

وتوجيه الأفعال وإتقان الخبرات التعليمية وتنبيه القلب والعقل وتأصيل مبدأ التغذية الراجعة في ممارسات الأفراد، وربط الخبرات السابقة واللاحقة معاً في وحدة معرفية متساندة.

لنقرأ بعض النصوص(١) في هذا الشأن:

«الفكر يفيد الحكمة».

«الفكر جلاء العقل».

«الفكر رشد».

«الفكر يوجب الاعتبار ويؤمن العثار ويثمر الاستظهار».

«الفكر قبل الرؤية».

«إذا قدمت الفكر في جميع أفعالك حسنت عواقبك».

«كل يوم يفيدك عبراً إن صحبته فكراً».

«نبّه بالتفكر قلبك».

«لا تخل نفسك من فكرة تزيدك حكمة وعبرة تفيدك عصمة».

«من أكثر الفكر فيما تعلمّ أتقن علمه، وفهم ما لم يكن يفهم».

«لا علم كالتفكير».

٣. التركيز العميق:

يدفعنا المشرع التربوي الإسلامي في نصوصه إلى الاهتمام بالتفكير المركز والعميق والهادف كما نلحظه في الحوار القرآني التي حددته آيات قرآنية، منها على سبيل المثال آيات (٧٤ ـ ٨٠) من سورة الأنعام، وكما وجدنا ذلك في تأمل سيدنا محمد ﷺ في غار حراء.

---

(١) مراجعة هذه النصوص في المصدر السابق ص٥٣٨ ـ ٥٤٠.

جاء ذلك في النصوص التالية:

«من أسهر عين فكرته بلغ كنه همته».

«ما زلَّ من أحسن الفكر».

«من طالت فكرته حسنت بصيرته».

«من أكثر الفكر فيما تعلَّم أتقن علمه، وفهم ما لم يكن يفهم».

ويقول الإمام علي عليه السلام في صفة المؤمن: «مشغول وقته، شكور صبره، مغمور بفكرته».

٤ . تفهم موضوع التفكير:

ينبغي أن ينصب «التفكير» على فهم عميق للمشكلة أو الظاهرة، وقد ربط أحد النصوص الإسلاميَّة بين «التفكر» والتفهم وجعلهما أنجع من التكرار عن ظهر قلب للمادة العلمية. يقول النص: «فضل فكر وفهم أنجع من فضل تكرار ودراسة».

٥ . أن يكون التفكير واقعياً:

وهذا الشرط ضرورة لحركة الفكر، فموضوع التفكير ثلاث دوائر هي (الآفاق الكونية) أو ظواهر الطبيعة ـ ومجال فهم الأنفس أو دراسة الظاهرة السلوكية ـ ودراسة أحوال وتاريخ الأمم والمجتمعات الإنسانية الحاضرة والسابقة.

وهذه المجالات واقعيّة، ودراستها يجعل عملية «التفكير» واقعية تقول نصوص المشرع:

«التفكر في آلاء الله نعم العبادة».

«التفكر في ملكوت السموات والأرض عبادة المخلصين».

«لا عبادة كالتفكر في صنعة الله».

﴿وَفِيٓ أَنفُسِكُمۡۚ أَفَلَا تُبۡصِرُونَ﴾[١].

وهناك آيات كثيرة مثل آية (١٣٧) من آل عمران، وآية (٩) من سورة الروم، كذلك وردت نصوص قرآنية ونبوية في دراسة حركة المجتمع الإنساني.

٦. أن يكون التفكير موضوعياً متحرراً من الميول الشخصيّة والنزعات الذاتيّة أو العواطف والأهواء:

قال القرآن الكريم: ﴿بَلِ ٱتَّبَعَ ٱلَّذِينَ ظَلَمُوٓاْ أَهۡوَآءَهُم بِغَيۡرِ عِلۡمٖۖ﴾[٢].

وفي نص شريف قال الإمام علي عليه السلام: «لا تنظر إلى من قال وانظر إلى ما قيل».

فالموضوعية شرط أساسي ليكون التفكير صحيحاً، وكي يكون الاستدلال علماً، وحركة فكر صحيحة ينتقل فيها من قضية ما إلى قضية جديدة.

وطالب النص التربوي الإسلامي بالتحرر من سلطة الغير أو التأثر برأي خاطئ سابق، ودعا إلى تأكيد الاستقلالية في التفكير لصالح الحقيقة.

يقول الحديث:

«لا يكن أحدكم إمَّعة، يقول أنا مع الناس، إنْ أحسنَ الناسُ أحسنت، وإنْ أساءوا أسأت، ولكن وطِّنوا أنفسكم، إن أحسن الناس أن تحسنوا، وإنْ أساؤوا أن تجتنبوا إساءتهم»[٣].

إنَّ الموضوعية تجعل الباحث يحصر «تفكيره» في موضوع الدراسة التي يقوم بها، وتنأى به عن الاهتمام العاطفي المتحيز ضد «الأشخاص» أو محاباتهم، فما يعنيه هو الحقيقة التي يتوصل لها من موضوع بحثه.

---

(١) سورة الذاريات، الآية: ٢١.

(٢) سورة الروم، الآية: ٢٩.

(٣) صفوة صحيح البخاري / عبدالجليل عيسى.

٧. أن يكون التفكير حراً:

أن يكون التفكير حراً بلا قيود تحجب الرؤية، ويصد العقل عن استجلاء دقيق للحقائق. فالقدرات العقلية لا تنمو في بيئة تقيد حركة التفكير، وإنّما تنبت في مناخ الحرية، جاء في رواية أنّ: «العلم لا يحل منعه»[1].. أي لا يجوز إعاقة نموه، لهذا نهى المشرع الإسلامي عن كتم «العلم» من جهة، وأمر بـ «نشر» العلم من جهة أخرى.

لقد أتاح المشرع للعقل الإنساني حرية كاملة للتفكير في أي موضوع عدا ما نبَّه إليه وحذَّر من تفكير «مريض» في غير حكمة أو تفكير «هوسي»، أو التفكير الأبلس (التفكير في ذات الله) أو التفكير في الشهوات المحرَّمة أو الخوض في أعراض الناس وانتهاك حرماتهم، وما بعد ذلك فلا قيود على العقل في تعامله مع دوائر البحث الثلاث السابقة الذكر.

أدوات التفكير ومصادره:

حدّد النص الإسلامي ثلاثة مصادر وأدوات للتفكير هي:

أ ـ الحواس: خاصة السمع والبصر اللتان تبدأ بهما عملية التعلم، وهما من منافذ حركة النمو العقلي والمعرفي لدى الإنسان كما جاء في الآية (٧٨) من سورة النحل.

ب ـ العقل أو القلب: وهذه الأداة ضرورة في تكوين المعرفة، فمن الصعب أن تنتج التجربة الحسيَّة علماً ومعرفة إذا لم يكن هناك عقل يدرك أو يتفهم ويفسر ويستخدم مهاراته الادراكيّة الأخرى.

ج ـ الوحي: وهذا المصدر خارج عن الذات الإنسانيّة، لكنه في نصوص المشرع مصدر رئيسي للمعرفة والتعلم.

---

(١) مجلة رسالة القرآن / العدد السابع مقال الأستاذ علي رضا.

أشكال التفكير:

هناك نوعان رئيسيان للتفكير يتفرع عنها أشكال أخرى تندرج ضمن أحدها، ويستبطن النص التربوي الإسلامي هذه التقسيم العام وهما:

١ ـ تفكير سوي مأمور به، ويركز على التأمل العميق في آلاء الله وصنعته في الكون، وفي أحوال الأمم الماضية، وفي السلوك العام للأفراد.

٢ ـ وتفكير عصابي غير سوي نهى المشرع الإسلامي عنه لأنّه موجه لأهداف لا تتفق مع الإطار العام للفلسفة، وتمثل المعاصي واللذات المحرمة، والإكثار من التفكير في ذات الله لا في مخلوقاته مظاهر سلبية للتفكير العصابي، تقول النصوص:

«الفكر في غير الحكمة هوس»[١].

«من كثر فكره في المعاصي دعته إليها».

«من كثر فكره في اللذات غلبت عليه».

«من تفكر في عظمة الله أبلس».

«العلم في غير طاعة الله مادة للذنوب».

ويندرج تحت هذين النمطين الرئيسيين أنماط فرعية أخرى صنّفها العقل البشري، وقد سبق الإشارة إليها في ثنايا البحث.

أساليب التفكير:

يعتمد المشرع الإسلامي لتنشيط عملية التفكر والتفكير عدة أساليب[٢] كالنظر الحسي، والتأمل العقلي، والحوار بمختلف أشكاله والمحاكمة العقلية،

---

(١) ميزان الحكمة /ج٧ باب الفكر ص ٥٤٤

(٢) سنبحث بمزيد من التفصيل عدداً من هذه الأساليب في الفصل القادم (الفصل العاشر) الذي يتناول الأساليب التي يستخدمها المعلمون في عملية التعليم.

والبحث بالأسئلة عن دفائن العقول، ومراجعة الذات لمعرفة نتائج عملها، وعرض نماذج القدوة الحسنة، والسرد القصصي لحياة الشعوب والأمم السابقة والحاضرة، وأسلوب النقد والنقد الذاتي، والاسترخاء أو الصفاء الذهني، والتركيز العقلي العميق في فترات الخلوة، والمقابلة بين الأشياء وضرب الأمثال، والترغيب والترهيب، وإسداء المواعظ والنصائح، ونبذ التقليد، وأسلوب الشك المنهجي[١]، وأسلوب التجارب العملية المباشرة، والتعلم الإنساني عن طريق ملاحظة ومشاهدة السلوك الحيواني التي عرضه القرآن الكريم[٢]، كما نجد ذلك في قصة الغراب مع هابيل، وهدهد سليمان عليه السلام، وكذلك النملة.

مجالاته:

ذكرنا من قبل أنّ الكون والذات والمجتمعات الإنسانيّة هي مجالات التفكير ودوائره الثلاث الرئيسية.

المجال الأول: (الكون والعالم الخارجي):

تقول بعض النصوص التربوية الإسلامية إنّ «الطبيعة» هي موضوع التفكير وأحد مجالاته الرئيسية:

﴿سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْءَافَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ﴾[٣].

﴿وَفِى ٱلْأَرْضِ ءَايَٰتٌ لِّلْمُوقِنِينَ ﴿٢٠﴾ وَفِىٓ أَنفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ ﴿٢١﴾﴾[٤].

«التفكر في آلاء الله نعم العبادة»[٥].

---

(١) ورد استخدام هذا الأسلوب في آيات عديدة منها الآية (٣٥) من سورة الطور ﴿أَمْ خُلِقُوا۟ مِنْ غَيْرِ شَىْءٍ أَمْ هُمُ ٱلْخَٰلِقُونَ﴾ وكذلك الآيات المتصلة بها حتى آية (٤٣) من السورة ذاتها.

(٢) يفهم من هذه المواقف القرآنية التعليمية أنَّ الحيوان يملك قدراً من الذكاء والتفكير، وتدل على إمكانية «التعلم» لديه، وإنْ كانت مهاراته منخفضة إلى حد كبير عن المستوى العقلي الإنساني.

(٣) سورة فصلت، الآية: ٥٣.

(٤) سورة الذاريات، الآيتان: ٢٠ ـ ٢١.

(٥) ميزان الحكمة / ج٧ ص ٥٤٣.

«لا عبادة كالتفكر في صنعة الله عزوجل».

المجال الثاني: (النفس والعالم الداخلي):

تقول بعض نصوص المشرع في هذا المجال الداخلي للإنسان:

تأمل ـ عزيزي القارئ ـ الآيتين الكريمتين السابقتين، إذ تجد فيهما التأمل في الكون والطبيعة البشرية أو الذات أو النفس متلازمان، أي العالم الخارجي والعالم الداخلي.

وقد وردت نصوص أخرى عديدة كما سترى في هذا البحث تدعو إلى التفكر في النفس والتأمل في داخل الذات لسبر أغوارها لأنّ معرفة النفس هي الطريق إلى معرفة الله سبحانه وتعالى كما جاء في أكثر من نص ديني، فالتأمل أو التفكر حياة «قلب البصير».

المجال الثالث: التفكر في أحوال الأمم والمجتمعات الماضية لأهداف علميّة وتربوية:

وردت نصوص كثيرة طلبت من العقل الإنساني دراسة التاريخ الإنساني، ومعرفة حركة الأمم والمجتمعات فيه، تقول بعض نصوص القرآن الكريم:

﴿أَوَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ كَانُوا أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَأَثَارُوا الْأَرْضَ وَعَمَرُوهَا أَكْثَرَ مِمَّا عَمَرُوهَا وَجَاءَتْهُمْ رُسُلُهُم بِالْبَيِّنَاتِ فَمَا كَانَ اللَّهُ لِيَظْلِمَهُمْ وَلَٰكِن كَانُوا أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ﴾(١).

﴿قَدْ خَلَتْ مِن قَبْلِكُمْ سُنَنٌ فَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِينَ﴾(٢).

ومن وصايا الإمام علي لابنه الإمام الحسن عليه السلام: «يا بني إنّي، وإن لم

---

(١) سورة الروم، الآية: ٩.

(٢) سورة آل عمران، الآية: ١٣٧.

أكن قد عمرت عُمْر من كان قبلي، فقد نظرت في أعمارهم، وفكرت في أخبارهم، وسرت في آثارهم، حتى عدت كأحدهم، بل كأني بما انتهى إليَّ من أمورهم قد عمَّرت مع أولهم إلى آخرهم»[١].

تلك هي الدوائر الثلاث والمجالات الأساسيّة للتفكير، لأنَّ البحث يحقق التعلم الرشيد.

القيمة التربوية للتفكر والتفكير:

عدّد النص الإسلامي بعض جوانب العلاقة بين التفكير والتعلم الإنساني، حيث تكمن في هذه العلاقة القيمة التربوية للتفكير، ويمكننا بإيجاز ملامسة بعض جوانب العلاقة لاستكشاف عام يجلي للقارئ الكريم القيمة التربوية التي تطويها عملية التفكير كتجربة ذهنية يستخدم فيها الإنسان الألفاظ والمعاني والصور الذهنية والرموز والذكريات والمواقف والإشارات، والأشخاص والأحداث المختلفة التي يفكر فيها الإنسان من أجل حل مشكلة أو تفهم موضوع أو تفسير موقف معيَّن، وسوف نستوحي بعض هذه الجوانب من مفردات النص التربوي للمشرع الكريم كما مرَّ علينا:

من هذه الجوانب التي تمثل مظاهراً للتعلم الناجم عن عملية التفكير:

١ . التفكير أساس التخطيط:

جاء في النص: «الفكر قبل العمل»[٢].

٢ . التغذية الراجعة:

استخدام مبْدأ التغذية الراجعة على أساس عملية التفكير، فيحدث تعلم جيد وإتقان منظم للأداء، تقول النصوص:

---

(١) نهج البلاغة، كتاب ٣١.
(٢) انظر ميزان الحكمة ج٧ ص٥٣٨ ـ ٥٣٩.

«إذا قدمت الفكر في جميع أفعالك حسنت عواقبك».

«فكر المرء مرآة تريه حسن عمله من قبحه».

«الفكر يوجه الاعتبار وَيُؤَمِّن العثار».

٣. كشف الحقائق واستجلاء الأمور واستبصارها:

يقول نص: «بالفكر تنجلي غياهب الأمور».

«من تفكر أبصر».

٤. توجيه السلوك (خاصة في جانبه العبادي) والدنيوي:

قال نص: «الفكر رشد، وأحد الهدايتين».

٥. ربط الخبرات السابقة واللاحقة:

تراكم خبراتنا بالتفكير، حيث تتوالد هذه الخبرات، فالتفكر في خبرة سابقة يجعل الإنسان يتقن علمه ويفهم ما لم يكن يفهم، أي إنَّ فهم الخبرة السابقة ورغبة الإنسان في تطويرها يؤدي إلى نمو خبرة جديدة، وهذه النمو مظهر لقدرة الفرد على التعلم.

يقول نص:

«من أكثر الفكر فيما تعلَّم أتقن علمه، وفهم ما لم يكن يفهم».

«فضل فكر وتفهم أنجع من فضل تكرار ودراسة».

إذن التفكير طريقة رشيدة لربط الخبرات وتثبيتها وتطويرها، وهو أفضل من تكرار أعمى أو حفظ أصم جامد.

٦. اكتساب خبرة نافعة:

«لا تخل نفسك من فكرة تزيدك حكمة وعِبرة تفيدك عصمة».

وأيضاً: «لا علم كالتفكر».

٧. تنشيط وتفعيل الحواس:

لا يعمل العقل الإنساني وحده ومستقلاً عن أدواته الحسية المساندة له، فالعقل والحواس صنوان أو توأمان لا يفترقان، ولا يتمكن أحدهما من أداء دوره ووظيفته بمعزل عن الآخر.

ولذلك فإنّ من مظاهر التفكير الإنساني السليم قدرته على تفعيل دور الحواس خاصة حاستي «السمع والبصر».

كما أنّ حركة العقل ونشاطه الإبداعي متوقف على حركة الحواس نفسها من حيث قدرتها على المساندة في استقبال المثيرات الحسية وارسالها إلى الجهاز العصبي وفهمها واعطائها معنى عقلياً واضحاً يمكّن من اصدار استجابات سلوكية مناسبة.

٨. تنمية الاتجاه العلمي لدى الأفراد:

ومن الفوائد التربوية المترتبة عن عملية التفكير والتي تؤدي في النهاية إلى تعلم ناجح تنمية الاتجاه العلمي لدى الأفراد وإكسابهم عادات التفكير وأساليب كيفية استخدام الطريقة العلمية في التفكير وحل المشكلات. إذ لا يكفي في نظر المشرع الإسلامي مجرد التفكير، بل لا بد أنْ يتعلَّمَ الإنسان كيف يفكر؟ أي إنَّ الإنسان بحاجة إلى تعلم طرق التفكير والتدريب على مهاراته.

فكما أنَّه يتعلم لمدة طويلة في سنوات طفولته ـ وما بعدها ـ كيف يشرب ويأكل ويتعامل مع الآخرين، فإنَّه أيضاً بحاجة لكثير من التوجيه لتعلم طرق التفكير وأساليبه، ليتجنب أخطاء التفكير غير المنطقي، وينمي عادات التفكير السوي، فيتعلم بالتفكير النظر إلى الأمور بعقلانية مستنيرة، والاعتماد على الدليل العلمي في إثبات الحقائق، ويتعلم المرونة العقلية، والموضوعية مع القضايا والأحداث والمشكلات، ويتعلم أساليب وطرق إنماء قدرات عقلية كالنقد، والتحليل، وإصدار الأحكام، والاستدلال، واستخدام أسلوب الشك المنهجي،

وربط الخبرات مع بعضها، والتخطيط والتعبير الكمي عما يستخدمه الإنسان من ألفاظ ومصطلحات، وكذلك القدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء.

فهذه القدرات وغيرها لا تنمو إلاً في بيئة التفكر السليم، وهكذا نجد أنَّ التفكير المنظم أسلوب تعلم جديد وطريقة لاكتساب معرفة علميَّة صحيحة.

نماذج التعلم بالتفكير:

وسوف نقدم نموذجين من نماذج التعلم بالتفكير نأخذها من القرآن الكريم.

النموذج الأول:

قد يتذكر القارئ الكريم بأننا قد أشرنا إلى الطريقة التوحيدية الموضوعية في تفسير القرآن الكريم القائمة على أساس وحدة الموضوع وربط نصوص القرآن مع بعضها انطلاقاً من توجه نحو تفسير القرآن بنفسه، وقد اهتدى المفكر الإسلامي المشهور السيد محمد باقر الصدر إلى هذه الطريقة، وكتب بحثه القيم «نحو تفسير موضوعي للقرآن الكريم».

واتخذ من سنن «التاريخ» لفهم القوانين الضابطة لحركة المجتمع الإنساني موضوعاً لهذا الكتاب الذي كان جهداً علمياً موسعاً أسسه المفكر الشهيد على جهد آخر سابق حين قام الإمام علي عليه السلام بحل مشكلة معاصرة له بتفسير نص قرآني بآخر، وإدراك عناصر المشكلة وتفهم علاقاتها في سياق موضوعي موحد وبنظرة استبصاريَّة.

ومضمون المشكلة كما تقدم أنَّ رجلاً شك في مولود لم يبلغ شهره التاسع قد أنجبته زوجته، فرفع أمره إلى الخليفة الراشد عمر بن الخطاب رضي الله عنه، فقرأ الإمام علي عليه السلام قوله تعالى: ﴿وَحَمْلُهُۥ وَفِصَٰلُهُۥ ثَلَٰثُونَ شَهْرًا﴾[1]، ثم قرأ آية أخرى ﴿وَفِصَٰلُهُۥ فِى عَامَيْنِ﴾[2]، وطرح مدة الرضاعة (٢٤ شهراً) من مدة

---

(١) سورة الأحقاف، الآية: ١٥.

(٢) سورة لقمان، الآية: ١٤.

الحمل والرضاع (٣٠ شهراً) ليصل إلى نتيجة نهائية بأنَّ الحد الأدنى لمدة الحمل قد تكون ستة أشهر، فاقتنع الخليفة الراشد بهذا الاستدلال القائم على ربط الآيات القرآنية مع بعضها، وهذا مثال لنضج «القدرة العلمية» عند المسلمين القائمة على ربط الخبرات وإدراك العلاقة بين الأمور، وربط نصوص القرآن وآياته الكريمة مع بعضها لتكوين وجهة نظر موحدة عن موضوع معين.

النموذج الثاني:

قدم القرآن مهارة أخرى من مهارات التفكير العلمي جسَّدها الحوار الإبراهيمي في سورة الأنعام، وقد أدّت تجربة التفكير الإبراهيمي المستقاة من هذا النص الكريم إلى تعلم جديد في مجال العقائد الدينية، وعرض لنا مثالاً قرآنياً على تمكن سيدنا إبراهيم عليه السلام من مهارات التفكير السليم المنظم ومعرفة خطواته بدقة.

مثال قرآني على خطوات التفكير العلمي:

اتجه القرآن الكريم في آياته الكريمة إلى تمجيد العقل الإنساني وقدراته ودعا إلى تكوين عادات التفكير العلمي السليم، وأشار إلى سماته وشروطه وقواعده العامة، لكنه في الآيات ٧٤ إلى ٨٠ من سورة الأنعام عالج القرآن الكريم قضية الألوهيّة بمنطق التفكير العلمي وأخضعها لمراحله وخطواته التي شكلت في نسيجها العام المنهجيَّة العلمية لحركة الفكر الإنساني، وتؤكد هذه المعالجة أن العقل الإنساني بنقائه الفطري يمكنه اكتشاف هذه الحركة، وقد جسّد الحوار الإبراهيمي مع ذاته وقومه الخطوات المنهجيّة المنظمة للتفكير العلمي.

تتضمن الآيات السابقة مراحل التفكير العلمي وخطواته المتدرجة وهي:

أولاً: مرحلة الإحساس بالمشكلة وتحديدها:

المشكلة التي لاحظها سيدنا إبراهيم عليه السلام هي أنَّ الناس في مجتمعه يعبدون من دون الله الأصنام والتماثيل التي لا تضر ولا تنفع، وأنَّ الناس مذعنون للانحراف العقائدي، والجهل بالإله والمعبود الحقيقي.

لقد أحسَّ سيدنا إبراهيم عليه السلام بالمشكلة العقائديَّة التي يعيشها مجتمعه، وما يترتب عنها من مشكلات في السلوك الفردي والحياة الاجتماعية، وقد دفعه هذا الإحساس إلى تحديد دقيق للمشكلة فقال القرآن: ﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ لِأَبِيهِ ءَازَرَ أَتَتَّخِذُ أَصْنَامًا ءَالِهَةً إِنِّيٓ أَرَىٰكَ وَقَوْمَكَ فِي ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ﴾(١).

ثانياً: مرحلة الفرضيات:

عدد القرآن الكريم الفرضيات التي صاغها سيدنا إبراهيم بحثاً عن الحقيقة، وهذه الفرضيات أربع:

يقول القرآن في الفرضية الأولى:

﴿فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ ٱلَّيْلُ رَءَا كَوْكَبًا قَالَ هَٰذَا رَبِّي فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَآ أُحِبُّ ٱلْءَافِلِينَ﴾(٢).

الفرضية الثانية:

﴿فَلَمَّا رَءَا ٱلْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَٰذَا رَبِّي فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ ٱلْقَوْمِ ٱلضَّآلِّينَ﴾(٣).

الفرضية الثالثة:

﴿فَلَمَّا رَءَا ٱلشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَٰذَا رَبِّي هَٰذَآ أَكْبَرُ فَلَمَّآ أَفَلَتْ قَالَ يَٰقَوْمِ إِنِّي بَرِيٓءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ﴾(٤).

الفرضية الرابعة: وهي فرضية حسمت الموقف بإثباتها والتحقق منها، قال تعالى:

﴿إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ حَنِيفًا وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ﴾(٥).

---

(١) سورة الأنعام، الآية: ٧٤.
(٢) سورة الأنعام، الآية: ٧٦.
(٣) سورة الأنعام، الآية: ٧٧.
(٤) سورة الأنعام، الآية: ٧٨.
(٥) سورة الأنعام، الآية: ٧٩.

ثالثاً: مرحلة اختبار الفرضيات:

استخدم سيدنا إبراهيم التأمل العقلي، والأدلة الحسيّة، لأنّ ملاحظاته ركّزت على ظاهرة حركة كائنات كونية معروفة هي الكوكب والقمر والشمس، وهي كائنات ماديّة يحدث فيها التغير. وقد ناقش صحة أو كذب هذه الفرضيات في ضوء درايته بالخصائص الذاتيّة للإله الحقيقي المعبود، فالأفول والتغير ليس من هذه الخصائص.

رابعاً: مرحلة حل المشكلة (معرفة الحقيقة):

أثبت أبو الأنبياء إبراهيم أنَّ الكوكب والقمر والشمس ليست الإله الحقيقي لأنّها تأفل وتغيب ويعتريها التقلب والتغير، ولم يكن أمامه سوى التسليم بالفرضية الرابعة القائلة بأنَّ الله هو الخالق الحقيقي للوجود الذي يستحق العبودية.

يقول القرآن الكريم:

﴿إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ حَنِيفًا وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ﴾.

العوامل المؤثرة في تعزيز السلوك:

يحتاج الكائن الآدمي بعد أداء عمله إلى إدخال السرور والارتياح وتحقيق حالة رضا إليه سواء بتعبيرات لفظية عاطفية أو بإجراءات مادية كالمكافآت تصاحب أو تتبع مباشرة أداء الفرد لعمله، فتحقق ذاته أو تبرز إمكاناتها.

وتتعدد الألفاظ الدالة على عملية التعزيز، فتسمى أحياناً «الثواب» أو «الإثابة» أو «المثوبة» أو «الجزاء الحسن» أو «الأثر الطيّب» أو «التدعيم»، ولكنّ جميع هذه الألفاظ تدل على أنّ التعزيز هو (مجموعة المثيرات والاستجابات والإجراءات التّدعيمية التي تزود الكائن الحي ـ خاصة الإنسان ـ بكمية مناسبة من الدعم المادي والمعنوي تسد نقص الإشباع لدى الفرد أو تعطيه كمية مناسبة من المعززات التي تحقق له حالة من الرضا والارتياح والشعور باللذة.

وأشار علماء النفس المحدثين إلى عدد من العوامل التي تؤثر في نظام الإثابة أو التعزيز، حيث تؤدي هذه العوامل إلى زيادة فعالية التعزيز، ومن هذه العوامل:

١ ـ فورية التعزيز.

٢ ـ انتظام التعزيز واستمراريته

٣ ـ تنويع التعزيز.

٤ ـ كمية التعزيز ومقداره وعدد مرات استخدامه.

٥ ـ مستوى الحرمان والإشباع لدى الفرد.

عوامل التعزيز في النص التربوي الإسلامي:

ثمة إشارات واضحة في بعض النصوص التربوية الإسلامية تحدد لنا بعض العوامل المساعدة على زيادة فعالية التعزيز، حيث نجد بعض هذه الإشارات واضحة في هذه النصوص، ولا يحتاج الباحثون إلى جهد كبير لمعرفتها، لأن مفرداتها اللغوية تكشف بوضوح تام عمّا تضمنته من معانٍ ومفاهيم وحقائق، بينما يضطر الباحثون أحياناً إلى القيام بعملية تجميع لعدد من النصوص وتنسيق مفرداتها اللفظية بطريقة غير مباشرة لاستخراج النسق العام والتعرف على مضمونها، وموقفها الفكري.

إنّ فورية التعزيز مثلاً قضية واضحة في بعض النصوص التربوية الإسلامية، وكذلك انتظام التعزيز وكميته ومقداره وبعده الروحي، فهذه النصوص تفسر نفسها جلياً دون حاجة إلى عملية تنسيق ويمكننا لأول وهلة التعرف عليها، ولكن عوامل أخرى كتنويع التعزيز وأشكاله ومعرفة أثر مستوى الحرمان والإشباع لدى الفرد تحتاج إلى جهد كبير من الباحث للجمع والتنسيق والفهم والتفسير.

فالمشرع التربوي الإسلامي دعا في نصوصه المختلفة إلى استخدام أساليب تعزيز مختلفة وعديدة من أجور وهدايا ومكافآت وحوافز مادية (تعزيز مادي) أو أي أسلوب من أساليب التعزيز المعنوي كالثناء والمدح والشكر والدعاء، بيد أنّ هذه الأساليب ليست مدونة أو متتابعة في نص واحد، بل هي مبثوثة في كثير من نصوص المشرع الإسلامي.

ولهذا يحتاج الباحث إلى عملية جمع للنصوص وتآليفها وتنسيق مضامينها الفكرية العامة للتعرف إلى عامل التنويع لأساليب التعزيز المتنوعة وأشكاله، فالمشرع في نصوصه التربوية أكد على ضرورة تنوع الأساليب واستخدامها في عملية تعزيز السلوك، ولكن المربي المسلم عليه أن ينتبه لهذا التنوع، ويدرك أساليبه ليستخدمها كمعززات متعددة على نحو أفضل من استخدامه لمعزز واحد، وبذلك يزيد من فعالية التعزيز.

صحيح أنّ بعض النصوص قد جمعت أكثر من أسلوب للتعزيز، لكن لم نجد نصاً واحداً جمع مختلف الأساليب، ومن هنا ينبغي على الباحثين القيام بعملية جمع للنصوص وتنسيقها وفهمها وتفسيرها لنتمكن من استخدامها كمعززات متنوعة في الموقف السلوكي سواءً في مجال التعليم أو في مجال العمل أو السياسة.

ويمكننا في ضوء هذه النظرة تحديد بعض العوامل المؤثرة في تعزيز السلوك، والتعرف عليها من سياق نصوص التشريع التربوي الإسلامي.

ومن هذه العوامل:

أولاً: فورية التعزيز.

هذا العامل من أكثر العوامل المؤثرة في التعزيز وضوحاً في النص التربوي الإسلامي، وقد ورد في أكثر من نص أبرزها ما جاء في النصوص التالية:

«أعطوا الأجير حقه قبل أن يجف عرقه، وأعلمه أجره وهو في عمله»[١].

«أعطوا الأجير أجره مادام في رشحه»[٢].

وذكر شعيب في رواية لأبي عبد الله عليه السلام: «إن قوماً يعملون في بستان

(١) ميزان الحكمة / ج ١ ص ٢٢ نقلاً عن كنز العمال
(٢) ميزان الحكمة / ج١ ص ٢٢

له، وكان أجلهم إلى العصر، فلما فرغوا قال لمعتب: أعطهم أجورهم قبل أن يجف عرقهم»[١].

هذه النصوص لا تؤكد فحسب أهمية التعزيز في نظر المشرع التربوي الإسلامي، بل ترى ضرورة أن يكون التعزيز فورياً وعاجلاً يتم بعد حدوث استجابة العامل أو الأجير بلغة النصوص وانتهائه من عمله مباشرة، فإعطاء الأجير حقه فوراً وبعد صدور الاستجابة من أهم العوامل التي تزيد من فعالية التعزيز، ويؤدي إلى احتمال حدوث الاستجابة السلوكية بقوة في المستقبل، وتعزيز الثقة بالمعطي.

وتثبت هذه النصوص الشريفة أهمية قصر الفترة الزمنية الفاصلة بين حدوث السلوك وبين تقديم المعزز، فكلما كنت الفترة الزمنية قصيرة قوي التعزيز تأثيراً في سيكولوجية الفرد وزادت فعاليته في الأداء، وبالعكس تقل فعالية المعزز إذا طالت فترة التعزيز. . أي الفترة ما بين حدوث الاستجابة وبين تقديم المعزز.

والملحوظ في النصوص التربوية الثلاثة السابقة أنها تتحدث عن أهمية التعزيز المادي الفوري للفرد،ولكن يستفاد من مضمونها العام أن المربي المسلم في البيت والمدرسة والعمل وفي مواقع الحياة المختلفة يجب عليه استخدام هذا المبدأ لتنشيط فعالية سلوك الفرد، وإثبات قدرة المعززات بمختلف أشكالها على إثارة نشاط الفرد وحماسه وتوجيهه في المسار الإيجابي الذي يساعد على زيادة الإنتاج.

ويمكن للمربي المسلم كذلك أن ينقله من دائرة التعزيز المادي إلي التعزيز المعنوي، فإذا طلبت النصوص تعزيزاً مادياً للأجير قبل جفاف عرقه ـ وهي مسألة أكثر حساسية ـ فإنها من المنطقي لا تمانع من استخدام معززات معنوية فورية ومباشرة تعقب حدوث الاستجابة السلوكية كأن يشكر الفرد فوراً أو يعزز بعبارات الثناء والإطراء مباشرة وفور انتهائه من أداء عمله.

---

(١) ميزان الحكمة / ج١ ص ٢٢

ثانياً: معرفة الأجر وتوثيقه:

ورد هذا المبدأ في نصين، فقد جاء في أحدهما.

١ ـ تأكيد المشرع الإسلامي على فورية التعزيز وتحديد الأجر مسبقاً.

٢ ـ تأكيد المشرع التربوي الإسلامي أيضاً على ضرورة إخبار الأجير بمقدار حقه في الأجر قبل بدء العمل.

يقول النص الأول وهو نص سبق لنا أن ذكرناه من قبل:

«أعطوا الأجير حقه قبل أن يجف عرقه، واعلمه أجره وهو في عمله»[1].

ويقول النص الثاني: «إذا استأجر أحدكم أجيراً، فليعلمه أجره»[2]. . . أي يكون هناك إنفاق مسبق حول مبلغ معين أو أي أجر محدد، لأنه إذا علم الأجير بحقه في الأجر وبمقدار راتبه في العمل استشعر الرضا، وأدى عملاً يناسب ما اتفق عليه الطرفان (الأجير والمؤجر) من أجر.

إن معرفة الأجير بحقه الواضح في الأجر يجنبه الصدمة الانفعالية، ويقوده ـ برؤية واضحة ـ إلى موقفه في الاستمرار بالعمل أو التخلي عنه والبحث عن عمل آخر، فإذا ارتضاه عن طواعية وقناعة داخلية نشطت طاقة العامل ودفعه مقدار الأجر المتفق عليه إلي زيادة فعاليته،وأصبح علمه بحقه في الأجر معززاً مادياً فعالاً خاصة إذا كان أجر العامل مرتفعاً يشجع الأجير على زيادة الإنتاج وتحسين جودته، فالإخبار المسبق عن أجر الأجير أشبه بعقد قانوني وأخلاقي بين طرفين، والعقد كما يقال في لغة القانونيين شريعة المتعاقدين.

إن ما طالب به المشرع الإسلامي من ضرورة إخبار الأجير بحقه المعلوم في الأجر شبيه بما أسماه بعض المشتغلين بعلم النفس الحديث بالعقد السلوكي،

---

(١) ميزان الحكمة / ج ١ ص ٢٢

(٢) ميزان الحكمة / ج ١ ص ٢١ ـ ٢٢

فالعقد السلوكي وثيقة مكتوبة واتفاق بين طرفين تحدد شروطه عن طريق التفاوض، يتعهد فيه الطرف الأول بتأدية سلوك معين ويتعهد فيه الطرف الثاني بتعزيز ذلك السلوك حسب الشروط المتفق عليها، وقد يكون هذان الطرفان المعلم والطالب أو الأب والابن أو الزوج والزوجة أو المرشد والمسترشد»[١].

فالأجير ـ وهو طرف رئيسي ـ يتعهد للمؤجر أو رب العمل بتقديم خدمات معينة مقابل مبلغ من المال متفق عليه يدفعه الطرف الآخر أو أية مكافأة مناسبة أو تعويض محدد، ولعل هذا ما عناه النص الإسلامي من ضرورة إخبار الأجير بأجره أو بحقه في أجر معلوم، وعادة ما يتطلب ذلك تفاوضاً مسبقاً بين الأجير ومؤجره.

وهذا التعاقد السلوكي أو الإخبار الواضح عن أجر الأجير يعتبر طريقة إيجابية يتحمل فيها الطرفان الالتزام والمسؤولية والمشاركة في اختيار السلوك المطلوب وتحديد المكافأة المناسبة، كما أن الإخبار بالأجرة كعقد سلوكي يجنب الطرفين مشكلة متوقعة قد تحدث ما لم يتم التعاقد والتحديد المسبق لثمن الأجر ومقداره بدقة مقابل الخدمة التي يقوم بها الأجر، وبذلك اشتمل العقد السلوكي على عنصرين أساسيين[٢] هما:

١ ـ مهمة يُطلب من الإنسان أو الأجير أو التلميذ أو أي طرف آخر أداؤها والقيام بها.

٢ ـ مكافأة يحصل عليها الأجير أو التلميذ أو أي طرف آخر بعد أن يؤدي الخدمة والمهمة التي كلف بها.

والواقع إذا تأملنا المضمون الداخلي للنصين يوضح أن ما جاء فيهما بضرورة تحديد الأجر إنما هو مثال معتبر للعقد السلوكي لأن العقد لا يكون

---

(١) تعديل السلوك (القوانين والإجراءات) ص ١٨٢

(٢) تعديل السلوك ص١٨٣

مشافهة، وإنما هو دائماً ما يكون وثيقة قانونية وأخلاقية وشرعية مكتوبة، ونظراً لكون الأجرة مسألة مادية تثير الحساسية عادة،فقد حث المشرع التربوي الإسلامي على أهمية كتابة عقد أو وثيقة اتفاق قانونية حول الأجر يعلم فيها الطرفان حقوقهما وواجباتهما بدقة.

صحيح أن النصين لم يتحدثا صراحة عن كتابة عقد الأجر بصيغة معينة، لكن الإسلام يأمر بإجراء صيغة العقد الشرعي والقانوني المكتوبة في كل المعاملات الاجتماعية المشابهة لعمل الأجير، وبالتالي لا يمانع المشرع الإسلامي من كتابة عقد قانوني يحدد أجر العامل أو الأجير.. المهم أن يعلم الأجير بحقه واضحاً في الأجر بصيغة مكتوبة موثقة.

أما ما تحدث عنه علماء السلوك من كتابة عقود التعاقد السلوكي بين طرفين كالمعلم والتلميذ والأب والابن والزوج والزوجة والمرشد والمسترشد،فهذا ممكن بالتأكيد،ولكن المتداول بين هذه الأطراف ـ باستثناء الزوجين ـ عقد أخلاقي غير مكتوب يتعهد فيه الطرفان بأداء خدمة معينة مقابل عوض لها،لهذا يندر أن يكتب اتفاق بين معلم وتلميذه أو بين أب وابنه، ومع ذلك فالأمر ممكن إذا تطلب الموضوع عقداً قانونياً، لهذا غالباً ما يكون التعاقد سلوكياً وأخلاقياً غير مكتوب بين مثل هذه الأطراف.

ثالثاً: انتظام التعزيز واستمراريته:

يعتقد علماء النفس أن استخدام التعزيز على نحو متتابع ومتصل وفقاً لخطة محددة مسبقة أو وفقاً لتنظيم زمني ثابت يزيد من فعالية التعزيز لدى الفرد، ولهذا لا ينبغي في نظر هؤلاء العلماء أن يقدم التعزيز بطريقة عشوائية.

ويمكن أن يستخدم المرء التعزيز وفق خطة منظمة ومتتابعة ومتصلة، فيعطى الأجير حقه في الأجر في موعد محدد وثابت زمانياً كأن يقدم التعزيز أسبوعياً أو شهرياً.

وكذلك يمكن لأولياء الأمور والمعلمين وغيرهم إعطاء المعزز للأبناء والتلاميذ بعد حدوث الاستجابة السلوكية في زمن محدد أو بعد كل أداء يستغرق زمناً محدداً وفق الخطة المعينة.

فالحديث السابق لا يعني منطقياً أن يعطى الأجير حقه عشوائياً أو على نحو متقطع غير منتظم زمنياً، فنعطي فترة ونمنع فترة أخرى، وإن كان التعزيز المتقطع قد لا يؤدي بالضرورة إلى إضعاف السلوك دائماً كما يتوقع، لأن التعزيز المتقطع يترك أملاً في الحصول على المعزز خلال فترات متباعدة وغير منتظمة.

ويوحي النص النبوي السابق باستمرار التعزيز وتواصله وانتظامه، وعلى المربي تحديد صيغة الاستمرار وتقديم التعزيز للفرد بشكل منتظم،فإعطاء الأجير حقه في الأجر قبل أن يجف عرقه يتضمن هذا المعنى، فالنص الإسلامي كما رأينا يأمر بالتعزيز الفوري المباشر من جهة، ويهتم كذلك باستمرارية التعزيز وتواصله من جهة أخرى لأن إعطاء الأجير حقه قبل أن يجف عرقه أو رشحه يمكن أن يتم بانتظام وتواصل حتى يحقق هذا التعزيز فعاليته المطلوبة.

وهناك نص إسلامي صريح يطالب بتعزيز معنوي مستمر، يقول الإمام علي عليه السلام في عهده لمالك الأشتر (واليه في مصر آنذاك):

(فافسح في آمالهم وواصل في حسن الثناء عليهم، وتعديد ما أبلى ذو البلاء منهم، فإن كثرة الذكر لحسن أفعالهم تهز الشجاع وتحرض الناكل»[١].

ومع أن النص السابق لم يحدد خطة زمنية للتعزيز المنتظم وترك ذلك لاجتهاد الإنسان وتنظيمه الخاص في توزيع التعزيز وتقديمه بانتظام متواصل، إلا أن فكرة التعزيز المنتظم المتواصل عبر عنه النص بوضوح من خلال القول: (وواصل في حسن الثناء عليهم) وترك لنا تنظيم مسألة المباعدة أو المقاربة في تقديم المعزز.

(١) نهج البلاغة / ج٣ ص ٩٣، وكذلك كتاب تحف العقول ص ٩٤

أما تقديم الثناء الحسن المنتظم الذي يعزز السلوك الحسن الصادر عن الأفراد، فيمكن توزيعه على نظام زمني معين يختاره المربي الذي يقوم بتقديم مثير التعزيز المعنوي المنتظم والمتواصل.

رابعاً: زمن التعزيز:

ذكرنا من قبل في نهاية الفصل الخامس أن للزمن ـ كمعيار موضوعي للتعلم ـ قيمة كبيرة سواء في وصول الفرد لمستوى معقول من النضج الطبيعي أو في اختيار السن المناسب لبدء التعلم أو في إحداث التعلم والوصول به إلى مستوى الإتقان.

ونحاول مرة أخرى الإشارة إلى دور الزمن في جانب آخر من التعليم والكشف عن مظهر آخر لقيمته التربوية وهو دوره في التعزيز، فكما أن للزمن فعالية واضحة في الجوانب السابقة فله أيضاً أثر كبير في تعزيز التعلم، حيث نجد ثمة إشارات ذات دلالات تربوية واضحة تضمنتها نصوص المشرع الإسلامي مثل فورية التعزيز وانتظامه وتنوعه،وهي مفاهيم معرفية وتربوية مستقاة من عبارات المشرع التي سبق لنا ذكرها.

إنّ هذه العبارات تجسد مفاهيم ذات طبيعة زمنية تزيد من فعالية التعزيز، مما ينعكس أثره على أداء المتعلم،فالتعزيز الفوري المباشر مفهوم إسلامي أصيل يؤكد القيمة التربوية للزمن الذي يعقب الأداء التعليمي أو يأتي بعد حدوث السلوك، حيث يتم تقديم المكافأة للمتعلم في زمن يعقب مباشرة حدوث الاستجابة من الفرد المتعلم،وقد أكدت النصوص التي ذكرناها آنفاً هذه القيمة للزمن في تنشيط السلوك وزيادة فعاليته.

وفكرة التعزيز مرتبطة بمقدار الزمن الذي يتم فيه التعزيز وفق تتابع زمني منظم، فانتظام التعزيز يعني تقديم المعزز للفرد في كل مرة يحدث فيها السلوك المستهدف وفق تنظيم زمني ثابت، كأن يثني المعلم على سلوك تلميذه كل عشر

دقائق مثلاً، أو توقيت آخر، أو يعرض عليه نتائج عمله وفق نظام زمني محدد كنهاية شهر مثلاً ليثيبه ويثمن أداءه.

ولمستوى الحرمان ـ الإشباع لدى الأفراد بُعد زمني لا يمكن إغفاله، فالحرمان قد يعني نقص الإشباع وعدم حصول الفرد على المعززات لفترة زمنية طويلة نسبياً، فكلما كانت الفترة التي مرت عليه دون الحصول على الإشباع فترة طويلة كان المعزز أكثر فعالية، فإذا زاد حرمان الشخص من المعززات المادية مثلاً زادت فعالية هذا النوع من المعززات تأثيراً في نفسية المحروم.

وبالعكس تقل فعالية هذه المعززات حين يحصل الشخص على مستوى عال من الإشباع، أي تكون فترة الإشباع قصيرة، إذن للحرمان والإشباع لدى الفرد معنى زمني، إذ يتوقف مستوى الحرمان والإشباع لدى الفرد على طول أو قصر الفترة الزمنية، لهذا أمر النص التربوي الإسلامي بتعزيز فوري مصاحب للعمل لحظة القيام به أو يعقبه مباشرة.

وهكذا فإن للزمن قيمته التربوية الكبرى في تعزيز السلوك أو إضعافه.

خامساً: تنويع المعززات:

ترتبط فعالية التعزيز باستخدام معززات عديدة سواء كانت مادية أو معنوية، ولهذا نلحظ أن المشرع التربوي الإسلامي استخدم في نصوصه أشكالاً مختلفة من المعززات، حيث لا تخلو نصوصه من الدعوة إلى استعمال تعزيز متنوع، بل إنّ بعض هذه النصوص تجمع أحياناً أكثر من معزز مع دعوة واضحة للتدرج في استخدام المعززات، فيبدأ المربي باستعمال معزز معين قبل استخدام معزز آخر، وذلك لأن التنوع في استخدام المعززات له فاعلية أكبر في تنشيط السلوك بمعزز واحد.

فالمعززات المتنوعة تحرك النفس الإنسانية وتستثير نشاطها وتقتل في الفرد الرتابة والسأم، وتحول دون أن يفقد معزز معين قيمته إذا ما كثر استخدامه على

وتيرة واحدة، وبتأمل النصوص التربوية الإسلامية نجد أنها تضم بين ثناياها أشكالاً مختلفة للتعزيز المادي كالأجور والهدايا والحوافز المادية، وأشكالاً متنوعة للتعزيز المعنوي كالثناء والشكر والتشجيع والدعاء.

بل إنّ المشرع الإسلامي لا يمانع من استخدام متنوع لمعزز معين، إذ يجوز للمسلم إعطاء الآخرين هدايا مادية متنوعة، فمرة يعطي مبلغاً من المال، ومرة أخرى يمنح لعبة، ومرة ثالثة يعزز سلوك التلميذ بمكافأة مادية كإعطاء كتاب هدية له، وهكذا يستطيع المربي استخدام التنويع للمعزز الواحد.

وكما يجوز المشرع الإسلامي استخدام التنوع في تقديم المعززات المادية فإنه يسمح كذلك باستخدام عبارات الثناء والشكر بألفاظ مختلفة، فيستخدم المربي المسلم حيناً لفظ (أحسنت) وحيناً آخر يقول: (هذا رائع)، وفي موقف ثالث يستخدم الابتسامة، ويمكنه أيضاً التعبير عن شكره في موقف جديد بقوله: «جزاك الله خيراً» أو يدعو له بالتوفيق والصلاح.

وهكذا تنوعت في نصوص المشرع الإسلامي المعززات المادية والمعنوية وذلك لزيادة وتقوية فعالية التعزيز، وسوف يجد القارئ الكريم في هذا الفصل أنماطاً من أساليب التعزيز المتنوعة التي أشارت إليها نصوص المشرع التربوي الإسلامي.

لكن بعض النصوص التربوية الإسلامية تشتمل على نوعين من التعزيز يتدرج بها المشرع من الجانب المادي إلى الجانب المعنوي كما نجد في النصوص التالية:

«من صنع معروفاً فكافئوه، فإن لم تجدوا ما تكافئونه به فادعوا له حتى تروا أنكم قد كافأتموه»[١].

---

(١) ميزان الحكمة / ج١ ص ٢١٤.

«من أتى إليكم معروفاً فكافئوه، فإن لم تجدوا، فإن الثناء جميل» وفي لفظ آخر ورد في نص قول المشرع الإسلامي: «فإنّ الثناء جزاء»[١].

«المعروف غل لا يفكه إلا مكافأة أو شكر»[٢].

«أطل يدك في مكافأة من أحسن إليك، فإن لم تقدر، فلا أقل من أن تشكره»[٣].

سادساً: كمية التعزيز:

طالب أحد النصوص التربوية للمشرع الإسلامي بإطالة اليد في مكافأة من أحسن إلينا والإكثار من العطاء لكل من صنع لنا معروفاً، يقول النص الإسلامي: «أطل يدك في مكافأة من أحسن إليك، فإن لم تقدر فلا أقل من أن تشكره».

والفكرة الرئيسية للنص السابق أنه يطالب بإطالة اليد والإكثار من العطاء للآخرين وإثابتهم، ومكافأة من أحسن إلينا منهم أو صنع معروفاً لنا، ولم يحدد النص مقدار العطاء، ولكنه بالتأكيد يحثنا على العطاء المجزي في حدود ما تستطيعه قدرة الفرد المعطي.

وتوحي ألفاظ النص المذكور بالمعاني التالية:

١ ـ إن المشرع الإسلامي طالبنا بإطالة اليد في المكافأة والعطاء، ولكن هل المكافأة مادية كالهدايا والحوافز المالية والجوائز، أم أن للمكافأة طابعاً معنوياً كالثناء والمدح والشكر والدعاء والتشجيع والإطراء؟

يبدو أن للمكافأة معنى شاملا يغطي المفهوم المادي للتعزيز والمفهوم المعنوي للتعزيز، وترك النص أمر استخدام أحدهما قبل الآخر أو استخدامهما معاً لاجتهاد المربي الذي يقوم بتقديم العطاء والمكافأة.

(١) تحف العقول ص ٤١.
(٢) غرر الحكم ودرر الكلم / ج٢ ص ٨٨، وكذلك ميزان الحكمة / ج٨ ص٤١٣.
(٣) ميزان الحكمة / ج٨ ص ٤١٥.

٢ ـ إنّ إطالة اليد في النص مصطلح يشير إلى دلالة كمية، فهو يعني الإكثار في العطاء والمكافأة وزيادة كمية التعزيز.

وتأخذ (كمية التعزيز) الحالات والصور التالية:

أ ـ تأخذ مفهوم نسبة التعزيز (أي عدد مرات التعزيز) التي يقدم فيها التعزيز للشخص خلال فترة الأداء، فقد يزداد التعزيز فعالية في سلوك الفرد كلما زاد عدد مرات التعزيز، ويحتمل في ضوء النص التربوي الإسلامي أنه قصد زيادة عدد مرات التعزيز لرفع مستوى الأداء لدى الفرد، وحثّ كافة المربين على استخدام مرات أكثر للتعزيز لتحسين فعالية الأداء لأن تكرار عدد مرات التعزيز يثير حماس الفرد ويتحسن أداؤه.

ب ـ وقد تأخذ كمية التعزيز (الإطالة في اليد) زيادة نسبة التعزيز ورفع مقداره في كل مرة من مرات التعزيز، أي اجعل نمط الإثابة عمودياً، وإذا كان عطاؤك في المرة الأولى مقداراً معيناً من المال (خمسة دنانير مثلاً) فليكن عطاؤك في المرة الثانية أفضل وأكثر، وعطاؤك في المرة الثالثة أكبر من عطائك في المرة الثانية، وهكذا حاول زيادة الوزن الكمي للتعزيز تدريجياً إن أمكن.. هذا الفهم للنص مجرد احتمال ولكنه ممكن.

لنعطي مثالا آخر في مجال إطالة اليد في مجال الإثابة المعنوية.

إنّ المشرع التربوي الإسلامي يأمر بالمكافأة في صورة ثناء ومدح، فإذا قلنا لأحد من الناس (شكراً) في المرة الأولى كان المعزز مناسباً في هذه اللحظة، ولكن نحتاج في موقف آخر أو المرة الثانية أن نعزز الشكر بمعزز آخر كإعطاء الفرد هدية مادية أو مبلغاً من المال، وفي المرة الثالثة يقوم المربي بتطوير عبارات الشكر والثناء مع تطوير مناسب للمعزز المادي وهذا تكبر كمية التعزيز في كل مرة بحيث تكون في المرة القادمة أحسن من سابقتها، وسوف يترتب بالتأكيد عن ذلك فعالية أكبر للمعزز كلما زاد مقداره من مرة تلو أخرى، فنصل بالتعزيز إلى أقصى مدى له.

وإذا لم نقدر على إطالة اليد في المكافأة بالمعنى الذي بيّناه لمن أحسن إلينا، وصنع لنا معروفاً جميلاً، فلا أقل من أن نشكره على حد تعبير النص، وله علينا فضل البدء بالخير وإبقاء جسر المودة.

ج ـ إنّ كمية التعزيز وإطالة اليد في المكافأة تعني التنوع في استخدام المعززات واستعمال أكبر عدد منها يناسب طاقتنا، فليكن التعزيز ـ بادئ ذي بدء ـ مكافأة نقدية أو مادية أو رمزية، فإذا عجزنا عن ذلك استعملنا الشكر والثناء والدعاء كأقل ما يمكن أن نفعله، فكمية التعزيز إذن قد تعني استخدام عدد أكبر من أساليب التعزيز.

٣ ـ إنّ لإطالة اليد في المكافأة للفرد نتائج إيجابية وطيبة على سلوكه كإنسان لإثراء العلاقة بين المعطي وبين الآخذ، وزيادة النشاط والحماس والشعور بالأهمية، وتجدد الطموح واحترام الذات ورفع مستوى الإشباع، وتخفيف وطأة الحرمان على النفس، وهذا كله يؤدي إلى إحداث توازن في داخل النفس.

سابعاً: مستوى الحرمان والإشباع لدى الفرد

إذا تفكرنا في المضمون العام للنصوص التربوية الإسلامية التي مرت علينا، وذكرناها كأدلة إثبات على أهمية التعزيز وفعاليته،نجد أن لهذه النصوص وظيفة تربوية هامة هي أنها تحاول تحقيق مستوى معقول من الإشباع، وتقليل ما أمكن من مستوى الحرمان لدى الأفراد.

فالإكثار في المكافأة وإطالة اليد، وتنوع أساليب التعزيز، ومواصلة الثناء وفق تنظيم زمني مستمر أو متقطع،وإعطاء الأجير حقه قبل أن يجف عرقه وفي فترة زمنية قصيرة، والتدرج بالمعززات وتساندها مع بعضها البعض، كل ذلك يعني رغبة المشرع التربوي الإسلامي لرفع مستوى الإشباع، والتقليل قدر المستطاع ـ في حدود طاقة العباد ـ من مستوى نقص الإشباع (أو الحرمان).

لكن الأمور في حياة الناس لا تنتظم وقائعها دائماً كما يريد المشرع

الإسلامي، فلا يتحقق كل ما يريده من تشريعات وتوجيهات، وبذلك يختل ميزان المعادلة المطلوبة ويمتنع تحقق الأهداف المرجوة، فيرتفع بأخطاء الناس مستوى الحرمان لدى الأفراد، وينخفض لديهم مستوى الإشباع من المعززات.

وفي الوقت نفسه قد يصل لدى شخص آخر مستوى الإشباع إلى حده الأقصى، ويبقى هذا المستوى على وتيرة واحدة، منحازة لنمط معين، فيفقد المعزز قيمته الفاعلة والمؤثرة نتيجة خلوه من التنوع في استخدام المعززات والبقاء على معزز واحد يتم استعماله برتابة ونمطية لا جديد فيها.

فإذا قلت للفرد (أحسنت) عدة مرات ولم تغير هذا المعزز بألفاظ مختلفة أو تساعده بمعززات أخرى متنوعة، فإنّ مستوى الإشباع من هذا المعزز الجامد يصل إلى حده الأقصى ثم لا يستجيب الفرد لهذا المعزز، ولا يظهر هذا المعزز فعالية في تحريك طاقة الفرد وتنشيط قدراته لأن المعزز فقد قيمته.

إذن يتفاوت الأفراد في حصولهم على كمية التعزيز، ويتأرجح هذا التفاوت بين المستويين السابقين.

كما يتحدد مستوى الحرمان لدى الأفراد نتيجة عدم حصوله على المعززات لفترة طويلة نسبياً، فكلما كان حرمان الفرد أكبر كان المعزز أكثر فاعلية، فإذا مر على الشخص زمن طويل نسبياً لم يحصل فيه على معززات ترك فيه المعزز أثراً أكبر حين يقدّم إليه.

فمثلاً قد يفتقد الفرد للمعزز المادي خلال فترة طويلة، وهذا يعني أنّ أي تلويح بجائزة أو هدية معتبرة يستثير النشاط ويحرك كوامن الطاقات الداخلية.

وعندما يحرم الفرد أيضاً من عبارات الثناء كمعزز معنوي فإنّ عبارات إطراء ودية ومتنوعة يمكن أن تجدد حماسه، وتخفف من وطأة الإحباط ومتاعبه، وقد يؤدي تقديم المعززات مادية أو معنوية إلى إحداث تعديل كبير في سلوك الفرد، واعادة ترتيب وضعه الاجتماعي فينتقل من مستوى اجتماعي إلى مستوى آخر.. أي إحداث حراك اجتماعي نحو الأفضل بالنسبة له.

ثامناً: البعد الروحي للتعزيز:

أضفى الإسلام على كل تشريعاته التنظيمية المختلفة للحياة صفاءه الروحي وأخضع نظامه في الإثابة لهذا الصفاء والبعد الروحي.

ونقصد بالبعد الروحي أن تكون المكافآت المادية والهدايا والحوافز وأساليب الثناء والإطراء موجهة بقيم الحق والعدالة والأمانة وأداء الحقوق للناس، وكل القيم والمبادئ الروحية، بحيث يصدر التعزيز عن الإنسان بدافع تقوى الله والورع عن محارمه، وبغرض التقرب إليه عز وجل، والانجذاب النفسي والعاطفي به من حيث الإيمان والحب والإخلاص له.

فهذه العلاقة بين الإنسان وربه هي صرح الشخصية الإسلامية بالكامل، وهي التي توجه نظرة المؤمن نحو التعزيز باعتباره فعلاً عبادياً يجب القيام به حين يتطلبه الموقف الإنساني، ونقصد من ذلك أن المؤمن إذا عزز أداء الآخرين بإثابة معينة فإنه قام بفعل تكليفي يعبر فيه عن ارتباطه بالله تعالى، وهو بهذا الفعل العبادي يستجيب لأوامر الله من جهة وفي الوقت نفسه يؤدي وظيفته التربوية في توجيه سيكولوجية الإنسان والتأثير فيها إيجابياً بما يتفق مع معايير النظرية التربوية الإسلامية في الإثابة والتعزيز.

إن العوامل السابقة المؤثرة في التعزيز هي توجيهات إلهية للإنسان، وهي جميعاً تجسّد انصياعاً إنسانياً لله سبحانه باعتبارها أفعالاً عبادية تعكس التزام الإنسان بالأوامر والنواهي الشرعية، فحين أمر المشرع التربوي الإسلامي بإطالة اليد في المكافأة لمن صنع لنا معروفاً أو حين طالبنا بتنويع المعززات أو بدفع التعزيز فوراً أو بانتظامه واستمراره، فإن ذلك ليس مجرد إجراءات وظيفية أو قانونية أو معززات موضوعية مجردة عن الحس الإيماني والبعد الروحي، فلا نفعل ذلك من أجل تحقيق الرضا الاجتماعي أو تحسين صورة الشخصية أمام الآخرين أو ظهورها المقبول في المجتمع والحصول على تقديره الآني.

إن المعززات في النهاية أفعال عبادية معبرة عن رغبة الإنسان المؤمن المخلصة في طاعة الله والتقيد بتعاليمه في الحلال والحرام والشعور بالمسؤولية، والانضباط الداخلي،والورع عن محارم الله وتقواه، فالتعزيز واجب ديني وفعل عبادي يسأل عنه الإنسان أمام ربه، لهذا فإن الباعث الأخلاقي والروحي للتعزيز يركز على صفاء النية وإخلاص القلب في علاقته مع الله ومع أفراد المجتمع، وتنقيته من الرياء وشوائب الدنيا.

ولنعد إلى نص سابق أمر فيه الإمام الصادق عليه السلام صاحبه شعيباً بإعطاء عمال اشتغلوا في بستانه أجرهم فوراً بعد أن أنجزوا عملهم وفرغوا منه قبل موعد الدفع المتفق عليه عصراً، وعبّر الإمام في هذا الموقف عن سمو حسه الإيماني الذي جسّد تقواه وخشيته من الله، فأمر بدفع الأجر مبكراً ما دام العمال قد فرغوا من عملهم، وقبل أن يجف عرقهم، أعطى هذا الطابع الروحي قوة أكبر للمعزز للتأثير في اتجاهات وسلوك الأفراد.

إنّ التعزيز يزداد قوة وفعالية بالتأكيد إذا صدرعن شخص يغمره الحس الإيماني، ويقدّم المعززات بطريقة فورية ومتنوعة ومنتظمة، حيث ينعكس أثر الطابع الروحي للمعززات على سلوك الأفراد الذين يقدم لهم التعزيز، فيكون لهذه المعززات فاعلية أكبر إذا كانت موجهة بالقيم والمبادئ الروحية والأخلاقية المستمدة من تعاليم السماء وتوجيهاتها.

الفصل التاسع

طرائق التعليم وأساليبه

تتنوع أساليب التعليم في نصوص التشريع التربوي الإسلامي بحسب اختلاف طبائع البشر والفوارق الفردية بينهم، وباختلاف المواقف التعليمية من وقت لآخر، ومن موضوع لموضوع.

ويتيح هذا التنوع للمعلم انتقاء أفضل وأنسب أسلوب يلائم الموقف التعليمي، يثبت فعالية أساليب التدريس في المنهج التربوي الإسلامي ويدلّ على حيوية طرائقه في تكوين خبرات تعليمية مرغوبة.

ويلحظ من نصوص التشريع تمركز هذه الأساليب حول محورين:

أ ـ بعض الأساليب يكون محورها التلميذ، حيث يشارك بفعالية في الموقف التعليمي مثل الحوار وطريقة توجيه الأسئلة أو الاستجواب، أو الرحلات التعليمية أو السير في الأرض على حد تعبير بعض الآيات القرآنية.

ب ـ أساليب أخرى محورها المعلم، وتوصف في أدبيات التربية الحديثة بالأساليب الإلقائية مثل المحاضرة، القصة، الخطابة، القراءة على معلم، الدعاء، الإملاء، أسلوب الموعظة الحسنة وغيرها.

وسنتناول ـ بإيجاز ـ عدداً من هذه الأساليب:

١. أسلوب المحاضرة:

المحاضرة كما يعرفها رجال التربية شكل من أشكال الإلقاء اللفظي المباشر أو غير المباشر وهو أسلوب تعليمي قديم عرفته المجالس التربوية في كل مكان،

وظل شائعاً في أزمنة متعاقبة، وبالرغم من اتجاه المربين المحدثين نحو الاستعانة بطرق تجعل «المتعلم» أكثر فعالية، فإنه ما يزال الإلقاء، متداولاً حتى عصرنا، وما يزال أسلوباً يستخدمه كل معلم وقت الحاجة.

هذه الطريقة التعليمية المتجذرة في التاريخ التربوي الإنساني لم تستطع الاستغناء عنها أية مؤسسة تعليمية، بل إن طرق التدريس نفسها لا تخلو في قليل أو كثير من الإلقاء.

ويقوم على عاتق المعلم أو المحاضر أو الملقي عبء «الجهد» والفعالية التعليمية من إعداد الدرس، وتجميع المعلومات، وتقديمها للسامعين بالشرح والإيضاح وإثارة دافعية التعلم عند التلاميذ وترغيبهم، مع مراعاة سهولة «الإلقاء» وحسن معاملة التلاميذ، فالمحاضرة تبدأ من عقل المعلم وتصب نتائجها في عقل المتعلم، يقول أحد الباحثين:

«وتعتمد طريقة المحاضرات والإلقاء على أسلوب عرض الحقائق والمفاهيم وتوضيحها وتفسيرها، وتقوم على شرح المعلومات وتبسيطها ليسهل على التلاميذ استيعابها، ويتوسل المعلم بها في درسه للتأثير على شعور التلاميذ، وإثارة عواطفهم، وحفزهم على العمل والنشاط»[١].

ويستعمل المربي المسلم هذه الطريقة التعليمية التي يكون فيها التلميذ متلقياً في الأغلب، ويتداولها في مجالس التحديث التي عرفتها التجربة التربوية الكبرى عند المسلمين بدءاً من عصر النبوة كما سنرى وعلى امتداد عصور متتابعة من هذه التجربة.

ويبدأ «المتكلم» في هذه المجالس بإلقاء دروسه أو ينتظر أن يسأله تلاميذه والحاضرون، وقد يطلب أن توجه له الأسئلة، لكنه قبل أن يأتي إلى مجلس

---

(١) د. حسن عبدالعال / فن التعليم عند ابن جماعة ص ٢٠٦.

التحديث يحضر درسه جيداً، ثم يترك لتلاميذه فرصة توجيه الأسئلة، وبعض المناقشات بمقتضى الحاجة، وكذلك الترويح، لقد ذكر ابن مسعود أن النبي ﷺ كان: «يتخولنا بالموعظة في الأيام كراهة السآمة علينا»[١].

كان الرسول ﷺ يعقد مجلساً «للتحديث» يذكِّر فيه أصحابه بالله عز وجل، ويحثهم على مكارم الأخلاق، ويضرب لهم الأمثال للوعظ، ويعلمهم دقائق الشريعة، وعلى هذا كان الصحابة يسيرون، مهتدين بهدي الرسول في تطيبه وتجمله وطريقة جلسته وتحديثه[٢].

ولتعليم المسلمين يبدأ الأئمة تثقيفهم بالمعرفة الإسلامية، فقد بدأ الإمام السجاد عليه السلام «حلقة من البحث والدرس في مسجد رسول الله ﷺ يُحدِّث الناس بصنوف المعرفة الإسلامية من تفسير وحديث وفقه، ويفيض عليهم من علوم آبائه الطاهرين، ويمرن النَّابهيْن منهم على التفقه والاستنباط وقد تخرج من هذه الحلقة عدد منهم من فقهاء المسلمين، وكانت هذه الحلقة هي المنطلق لما نشأ بعد ذلك من مدارس الفقه، والأساس لحركته الناشطة»[٣]. وكان الأسلوب التعليمي المتبع في هذه الحلقة هو المحاضرة أو التحديث التي يتخللها بين حين وآخر إثارة الأسئلة والأجوبة، أو «أسلوب الاستماع» بالتعبير التربوي الإسلامي.

٢ . أسلوب الدعاء:

تتفرد الأديان المنزلة بأسلوب الدعاء، وقد تجذر هذا الأسلوب في قلب الفكر الديني على مدار تاريخه، وانعكس هذا الامتداد على عمق الإنسان المتدين، وأصبح الدعاء أحد المصادر الإسلامية للمعرفة لديه، فلا يتعلم بواسطة الدعاء سوى الإنسان المتدين الذي يؤمن بالله ويناجيه ـ سراً وعلناً ـ ويطلب منه.

(١) المكي إقلانية / النظم التعليمية عند المحدثين في القرون الثلاثة الأولى ص٦١.
(٢) المرجع السابق ص٥٩.
(٣) مقدمة الصحيفة السجادية، بقلم الشهيد السيد محمد باقر الصدر ص ١٤.

إنَّ الدعاء في حقيقته علاقة روحية تصل إلى قمة ذروتها عندما يكون الإنسان في خلوة مع الذات يناجي ربه، ويتجه إليه بقلب خالص النية في هذه الخلوة ليكاشفه بمعاناته، مع أن الإنسان المتدين الذي يمارس الدعاء يقر في داخل نفسه بأن ما يخفيه ليس سراً على الله تعالى، فكل ما يطويه من أفكار ومشاعر ونوايا تحت «علم» الله عزَّ وجلَّ.

وبالرغم من تفرد «الدعاء» بطابعه الروحي وتعدد مزاياه المرتبطة بهذا الطابع، إلا أن ما يطويه من مفاهيم وحقائق وآراء ومعانٍ سامية جعل «للدعاء» طابعاً تعليمياً مؤثراً في العقل المسلم، وموجهاً لسلوكه في عالمه الدنيوي، فلهذا ارتبطت مكونات النسيج الثقافي للمسلم بالدعاء وبمعانيه، وقيمه، ومضامينه، وأصبحت «مادته المعرفية» مصدراً أساسياً في تكوين هذا النسيج والمحافظة عليه.

ونجد في أدعية الأئمة الطاهرين من أهل البيت عليهم السلام ـ وبخاصة في الصحيفة السجادية ـ نموذجاً لهذا الأسلوب التعليمي الذي يمتزج بطابع عبادي رشيد يساهم في توجيه وتعديل سلوك الإنسان المسلم، ويمده دائماً بالخبرات المعرفية والقيمية التي تشكل بالنسبة إليه مرجعية «التوجيه والسلوك».

وسنرى أن الوظيفة التعليمية للدعاء تساهم في صياغة النسيج الثقافي للعقل المسلم وبناء قدراته، فالدعاء في ضوء الثروة التعليمية والخصوبة اللغوية التي تحتويها نصوصه لم يكن فحسب أسلوباً لسمو الذات روحياً، وإنما هو أداة فعالة في تكوين خبرات معرفية ضرورية لتربية الشخصية العبادية بأسرها، وتنمية مهارات التفكير لديها، وهو أمر ينعكس ايجابياً على عملية بناء المجتمع.

ويمكننا التعرف ـ في عجالة ـ على بعض جوانب الوظيفة التعليمية للدعاء:

أولاً: يوجه الدعاء قلب «الإنسان وعقله ـ بخاصة المسلم ـ نحو عملية التعلم، ويرغبه في طلب المعرفة حتى إتقانها، يقول أحد الأدعية»[(١)]:

---

(١) انظر دراستنا عن بناء الشخصية في خطاب الإمام المهدي عليه السلام، الفصل الثالث ص٨٩ ـ ١٠٢.

«اللهم ارزقنا توفيق الطاعة وبعد المعصية، وصدق النية وعرفان الحرمة، وأكرمنا بالهدى والاستقامة، وسدد ألسنتنا بالصواب والحكمة، و«املأ» قلوبنا بالعلم والمعرفة».

وفي مقطع آخر من الدعاء نفسه يقول: «اللهم تفضل على المتعلمين بالجهد والرغبة، وعلى المستمعين بالاتباع والموعظة».

وتفيد كلمة «املأ» معنى المعرفة الواسعة وتنوعها، وأنها حاجة إنسانية لاسقف نهائي لها، كما يحدد هدفية الدعاء ليس بتوجيه «العقل» نحو المعرفة فحسب، وإنما بتكوين الرغبة في إتقانها، وربطه «بالفكر واللغة» والواقع.

ثانياً: يُعد الدعاء أسلوباً تعليمياً «إلقائياً» لأن الإنسان المسلم يقوم بدور مزدوج يمكننا تصنيفه ـ في نهاية الأمر ـ في قائمة الأساليب التعليمية الإلقائية.

إن «الإنسان» المسلم يقرأ الدعاء كنص، فيسمعه شخصياً أو يتلقاه مسموعاً من غيره إذا كان «نص الدعاء» مقروءاً من الآخرين، وسواء كان «النص» مقروءاً من «الداعي» أو من غيره، فإن طبيعة هذا الجهد التعليمي إلقائية، لأن الداعي «يقرأ» والمستمع «يتلقى» وبالتالي لا مجال فيه لمناقشة لحظة ممارسة «الدعاء» ولا تثار فيه أسئلة وإجابة إلا إذا جعل المسلم «الدعاء» درساً يتناوله مع الآخرين بالشرح والتحليل والحوار وتبادل الأفكار.

وحيث يبقى نص الدعاء مقصوراً على القراءة والاستماع، فإن الإنسان الذي يمارسه يكون «قارئاً ومستمعاً ومتلقياً» في آن واحد، وبهذا المعنى قد يكون الدعاء نوعاً أو نمطاً من التعلم الذاتي، فالفرد يقرأ لنفسه نص الدعاء ويستمعه بمفرده بواسطة إحدى الوسائل التقنية الحديثة كالراديو، وأشرطة التسجيل، والفيديو، ويتعلم منه دون معونة أحد سواء بحفظ «نصه» أو تفهم معانيه واستيعابها أو بزيادة حصيلته اللغوية.

ثالثاً: يعتبر الدعاء ـ بطابعه التعليمي ـ أسلوباً واقعياً اعتمده المشرع لتنمية

القدرات العقلية عند الأفراد، ونجد في نص «الدعاء» تعدداً وتنوعاً في القدرات التي ينميها المربي المسلم بواسطة هذا الأسلوب، فالدعاء:

أ ـ يعتبر «نصاً» للحفظ وغالباً ما يميل المسلم إلى حفظ نصوص من الأدعية لترديدها في مواقف العبادة أو «التعلم» أو مواقف «تقوية» ذاكرته بالمعاني التربوية التي احتواها النص.

ب ـ لا يقف العقل المسلم عند حدود الاستظهار أو «الحفظ الأصم» أو التذكر الآلي الذي يخلو من الفهم، بل يحاول فهم محتوى «نصوص الأدعية» والتفاعل مع معانيها، وقد يتعداه إلى ممارسة عملية «تحليل» هذه النصوص وفهم مضامينها واستثمارها كمعرفة ضابطة للسلوك.

وقد يترتب عن عملية «التحليل» نمو قدرات الفرد على «الربط» بين فقرات النص، ونمو قدرة الاستنتاج، والمقارنة، والنقد، والتطبيق، وإصدار الأحكام.

ج ـ ينمي الدعاء أيضاً أساليب التعبير العربي ويصقل القدرات اللغوية للفرد، ويمونه بثروة كبيرة من مفردات اللغة وألفاظها، وذلك لأن الدعاء ـ بخاصة ما صاغه الرسول الأكرم ﷺ وأئمة أهل البيت عليهم السلام ـ يمتاز بأعلى أساليب البيان العربي، وهذا يؤدي بالتأكيد إلى تنمية هادفة لقدرات الفرد على الفهم اللغوي، وتدريبه على الطلاقة اللفظية، فالعقل المسلم بعد ممارسته للدعاء ـ كتجربة وجدانيَّة حيَّة ـ يتقمص هذه الثروة الهائلة من مفردات اللغة، ويتمثلها في أحاديثه، ومواقفه الحوارية.

رابعاً: يوفر الدعاء للعقل فرصة التفكير والتأمل العقلي في مجال العقائد وقضاياها، وبيان أصولها، كالتوحيد، ومعرفة صفات الله[1]، والنبوة، والمعاد، يقول الإمام علي عليه السلام في دعاء الصباح:

---

(١) انظر ـ على سبيل المثال ما جاء في دعاء يوم عرفة في الصحيفة السجادية.

«اللهم يا من دلع لسان الصباح بنطق تبلجه وسرح قطع الليل المظلم بغياهب تلجلجه، وأتقن صنع الفلك الدوَّار في مقادير تبرجه، وشعشع ضياء الشمس بنور تأججه، يا من دل على ذاته بذاته، وتنزه عن مجانسة مخلوقاته، وجل عن ملاءمة كيفياته، يا من قرب من خطرات الظنون، وبعد عن لحظات العيون، وعلم بما كان قبل أن يكون».

وثمة أدعية «مماثلة» لهذا النص تثير التأمل والتفكير، وتركز على موضوعات عقائدية مثل دعاء «التحميد» والثناء على الله سبحانه المذكور في الصحيفة السجادية.

خامساً: يقدم الدعاء معرفة تحليلية مستفيضة للنفس الإنسانية ودراسة حالاتها المتعددة في السواء واللاسواء، ويحدد طرق تشخيص أمراضها وسبل معالجتها، ويرشد العقل المسلم بالأساليب الصحيحة التي تعينه على مواجهة المشكلات النفسية وأمراض السلوك الأخلاقي، ويمده بمعرفة «القيم» السوية وتهذيب الأخلاق. والتمييز بين سمات السلوك السوي، وسمات السلوك العصابي، وذلك من خلال إمداد المسلم بمفاهيم عبادية في حقل الصحة النفسية، وتأصيل مبادئها المستمدة من الأدعية في عقل الإنسان المسلم[1].

وفي هذا الإطار يقدم الدعاء لنا بحثاً وافياً عن الواجبات والحقوق الاجتماعية، حقوق الوالدين، الأولاد، الجيران، الأصدقاء، من تستعملهم في مصالحك، المسلمون عامة، الناس كافة، والحقوق إزاء الفقراء، والدائنين.

وتأكيد وجوب حقوق الآخرين، ومعاونتهم والشفقة والرأفة من بعض الناس لبعض، والإيثار فيما بينهم، تحقيقاً لمعنى الأخوة، ما ينبه المرء للرجوع إلى نفسه، والعمل بما يجب. . إنْ تخلف عن بعض الواجبات.

---

(١) عز الدين الجزائري / شرح الصحيفة السجادية ص ٢٣.

إن الدعاء عموماً يقدم معرفة وعلماً في شكل «مفاهيم» وحقائق تساعد الشخص المسلم على ضبط ذاته وقاية وعلاجاً بثقافة نفسية عبادية كما نلحظ على سبيل المثال في «دعاء مكارم الأخلاق»[١].

ونقتطع من هذا الدعاء أجزاءً لبيان الغرض.

«اللهم صل على محمد وآله، وبلغ بإيماني أكمل الإيمان، واجعل يقيني أفضل اليقين، وانته بنيتي إلى أحسن النيات، وبعملي إلى أحسن الأعمال، اللهم وفّر بلطفك نيتي، وصحح بما عندك يقيني، واستصلح بقدرتك ما فسد مني.

اللهم صل على محمد وآله، واكفني ما يشغلني الاهتمام به واستعملني بما تسألني غداً عنه، واستفرغ أيامي فيما خلقتني له، وأغنني وأوسع عليَّ في رزقك، ولا تفتني بالنظر، وأعزني، ولا تبتليني بالكبر، وعبدني لك، ولا تفسد عبادتي بالعجب، واجر للناس على يدي بالخير، ولا تمحق بالمن، وهب لي معالي الأخلاق، واعصمني من الفخر.

اللهم صل على محمد وآله، ولا ترفعني في الناس إلا حططتني عند نفسي مثلها، ولا تحدث لي عزاً ظاهراً إلا أحدثت لي ذلة باطنة عند نفسي بقدرها. اللهم صل على محمد وآله، ومتعني بهدي صالح لا استبدل به، وطريقة حق لا أزيغ عنها، ونية رشد لا أشك فيها، وعمرني ما كان عمري بذلة في طاعتك.

اللهم صل على محمد وآل محمد، وأبدلني من بُغْضَة أهل الشنآن المحبة، ومن حسد أهل البغي المودة، ومن ظنة أهل الصلاح بالثقة، ومن عداوة الادنين الولاية، ومن عقوق ذوي الأرحام المبرة، ومن خذلان الأقربين النصرة، ومن حب المدارين تصحيح المقة [المحبة] ومن رد الملابسين كرم العشرة، ومن مرارة خوف الظالمين حلاوة الأمنة.

---

(١) هذا الدعاء أحد أدعية الصحيفة السجادية للإمام زين العابدين عليه السلام، وقد شرحه بعض المؤلفين / انظر مثلاً كتاب «مقومات الشخصية الإسلامية» لمؤلفه الباقري.

اللهم صل على محمد وآله، وسددني لأن أعارض من غشني بالنصح، وأجزي من هجرني بالبر، وأثيب من حرمني بالبذل، وأكافي من قطعني بالصلة، وأخالف من اغتابني بحسن الذكر، وأنْ أشْكُرَ الحسنة وأعفي عن السيئة.

اللهم صل على محمد وآله، وحلّني بحلية الصالحين، وألبسني زينة المتقين في بسط العدل وكظم الغيظ وخفاء الثائرة وضم أهل الفرقة وإصلاح ذات البين، وإفشاء العارفة وستر العائبة، ولين العريكة وخفض الجناح وسكون الريح وطيب المخالقة والسبق إلى الفضيلة وإيثار التفضل وترك التعيير والإفضال على غير المستحق، والقول بالخير وإن عز».

وهكذا يركز الدعاء على المعرفة الأخلاقيَّة والقيم الإنسانيّة كثقافة سيكولوجية، ومرجعية للسلوك العبادي، فالدعاء منهج إرشادي يستعمل التكرار، ومعالجة السلوك بأضداده، وإثارة العاطفة، والتنفير من الرذيلة، والترغيب في الفضيلة، ويستعمل أسلوب الوقاية والمعالجة في تربية الشخصية العبادية وتعديل سلوكها.

٣. أسلوب الخطابة:

الخطابة أسلوب عربي مألوف قبل الإسلام ثم عززه واعتبره المشرع طريقة تعليمية سمعية[١]، وهي بالنسبة للمربي المسلم ـ آنذاك ـ أشبه بوسيلة إعلامية لأن «العرب» كانوا يملكون ناصية اللغة، ومتمكنين من مفرداتها تمكناً متقناً، لهذا تابعوا استخدام هذا الأسلوب من عصر النبوة حتى عصور مختلفة، وكان الرسول ﷺ يحث على استعمال جيد للخطابة ويأمر بقصر الخطبة[٢] وهدفيتها وتعلم الموعظة منها.

---

(١) تحولت هذه الطريقة فيما بعد إحدى آليات التعليم والأدب العربي المكتوب في التجربة التربوية الإسلامية التاريخية، وأسهمت في بناء النسيج الثقافي للأمة في فترة ازدهارها الحضاري.

(٢) كان النبي يخطب كلمات يسيرات، ويركز على هدفها التعليمي / انظر ميزان الحكمة ج٣ ص ٤٩.

وقد تضمنت «صحاح» الحديث عند المسلمين من مختلف فرقهم نماذج من خطب النبي ﷺ في مختلف المواقف، وضم كتاب «نهج البلاغة» جمعاً ضخماً من الخطب، فهذا الأثر الخالد مليء بأنواع «الخطب» ومحتواه التعليمي من مواعظ وحكم وأمثال وآراء ثاقبة، واعتمد أئمة الإسلام ـ فيا بعد ـ كأسلوب تعليمي مكتوب.

وهذا الأسلوب من أساليب الإلقاء الواضحة التي يكون «المستمع» متلقياً في أغلب الأحيان، وقد يسأل ويسمع الرد لكن لا يتحول السؤال إلى حوار ـ إلا نادراً، ويمكن في ضوء طبيعة فن الخطابة الشائع في ثقافتنا أنْ نصنف هذا الفن التعليمي الجماهيري ضمن مجموعة الأساليب الإلقائية لأن الخطيب عادة يكون متكلماً وملقياً بينما المتعلم مستمعاً ومتلقياً للخطاب اللفظي المنطوق.

إذا كانت «المكاتبة» رسائل مكتوبة، فالخطبة رسالة شفوية منطوقة يتلقاها المرء من متكلم ثم يبث مضمونها بلفظ شفوي أو يتداولها الناس عن طريق السماع والنقل اللفظي، وقد تكتب فتحفظ وتؤدي وظيفتها التربوية في أجيال تالية.

ولم يعد لفظ «الخطبة» شائعاً الآن في ثقافة الإنسان المعاصر، إذ كان مضمونها ما يزال قائماً، ويبدو أن الناس اليوم قد استعاضوا عن مصطلح الخطبة بتسمية أخرى هي «الكلمة» فغالباً ما يقال عن فلان إنه ألقى «كلمته» أمام الحشد، ولا يقال إنه ألقى «خطبة» إلا إذا كان إمام مسجد، وبالرغم من أنهم استبدلوا مصطلح الخطبة بلفظ آخر، بيد أن وحدة المضمون التعليمي ظلت قاسماً مشتركاً بين الخطبة والكلمة، كما شاع في أوساط المثقفين لفظ «الخطاب» للدلالة على طريقة تفكير أو شيوع اتجاه عقلي محدَّد لدى جماعة معينة، ويكون هذا الخطاب مكتوباً أو مشافهة.

وحققت الخطابة فعالية كبيرة في الحياة العربية الإسلامية، وما تزال مادتها ذات جاذبية تربوية مؤثرة بخاصة إذا التزمت ببعدها العبادي، ويمكننا الآن تحديد موجز لبعض الوظائف التعليمية للخطبة الموجهة لفرد أو لجماعة:

١ ـ تنمي الخطابة قدرات عقلية عند الخطيب والمستمع معاً والناقل أيضاً لأنه يتعلم منها وهو يقرأها أو يكتبها أو يناقشها أو يحفظها، وتمثل هذه التنمية جانباً تربوياً هاماً سواء في عمليات التدريب على فن الخطابة أو تطبيق هذا الفن في موقف تعليمي قائم فعلياً، ومن ذلك:

أ ـ يتعلم المتعلم المسلم فن «الإنصات» والتدرب على مهارة الاستماع، حيث ينمي المستمع قدرته على «الفهم اللفظي» والتعامل بسرعة مع الكلمات المنطوقة المسموعة، وتنمية قدراته على التذكر من خلال استظهار نص «الخطبة» وحفظه عن ظهر قلب، وربما إعادته على الغير ما أمكن، أو التمرن على مهارة النقل والنشر لمادة الخطبة أو تحليل محتواها التعليمي، كذلك التدرب على مهارة صياغة الأسئلة وتوجيهها ـ إن أمكن ـ للمتكلم، فيتعلم جانباً من الأسلوب الحواري في موقف تطبيقي قائم فعلاً.

ب ـ وبالنسبة للخطيب «المتكلم» فعادة ما يظهر هذا الأسلوب التعليمي قدرات عقلية هامة مثل قدرة الخطيب على الطلاقة اللفظية، وسرعة التعبير والتمرن عليها، كذلك إظهار قدرته على تجميع الأفكار وسلامتها وترتيبها، وتذكر الحكم والأمثال وكافة النصوص التي تشكل جزءاً من الخطبة، وتنمية منطق الاستدلال عند المتكلم واثبات قوة «الحجة» لديه وهو يقدم للطرف الآخر أدلة الإثبات والبرهنة على صحة ما يؤمن به، وتحديث الناس من غير إملاء أو كتابة، يقول نص: «البلاغة قلب عقول ولسان قائل»[١].

٢ ـ إن الخطيب يقوم بدور المعلم الذي يرسل أفكاره للآخرين، وكأنه يقرأ عن ظهر قلب نصاً في لغة محكمة بينما يمثل «المستمع» تلميذاً يتلقى المعرفة، وبعبارة أخرى تمثل «الخطبة» خيطاً متصلاً أحد طرفيه هو «قدرات الإرسال» عند المتكلم، والطرف الآخر هو «قدرات الاستقبال» عند المستمع.

---

(١) ميزان الحكمة ج ١ ص ٤٦٤.

١. يعتمد الأسلوب الخطابي على الإثارة العاطفية التي تخدم عملية التعلم، لأن فن «الخطابة» ليس في الواقع مجرد قدرات ومهارات لفظية محضة، بل هو من وجه آخر فهم لسيكولوجية المستمع، فيحاول الخطيب المتكلم التأثير عليه من خلال الإثارة العاطفية التي هي جزء من طبيعة الأسلوب الخطابي ذاته، ومقدمة لتكوين اتجاه إيجابي ـ نفسياً وعقلياً ـ لتقبل المعرفة والتفاعل معها، ومن هنا اشترط المشرع التربوي الإسلامي على الخطيب قصر «الخطبة» وهدوئه، وهدفية المادة التعليمية التي تتضمنها خطبته.

يقول أحد النصوص التربوية الإسلامية مبيناً أهمية الهدوء النفسي للمتكلم ـ محاوراً أو خطيباً أو متلقياً ـ «شدة الغضب تغير المنطق، وتقطع مادة الحجة، وتفرق الفهم»[١].

٢. تتضمن الخطبة ـ عادة ـ مادة تعليمية مربيَّة، وتظل هذه «المادة» منقولة، متداولة في التراث التربوي للأمة، وخالدة في المخزون الثقافي للبشرية.

فالخطبة تمثل عمقاً ثقافياً وتوجيهاً معرفياً وعقائدياً وسلوكياً للإنسان، ولهذا السبب تلجأ بعض الأقلام المثقفة المسؤولة في حقول المعرفة والتعلم والإعلام والتوجيه الديني إلى الاستفادة من المضمون التعليمي المؤثر لنص الخطبة، واعتماده كمصدر توجيه وتنشئة، إذ تعرض المناهج الدراسية نصوصاً من الخطب الإسلامية لدراستها كمادة تعليمية، وذلك لأن «للخطبة» جاذبية التأثير في عقول الناشئة.

ونجد ـ على سبيل المثال ـ في خطبة الإمام علي عليه السلام لهمام [أحد أصحابه][٢] نموذجاً للخطبة العبادية الغنيَّة بمخزونها العلمي والروحي، إذ طوى نص هذه الخطبة المشهورة «مادة تعليمية مربية» وقدم فيها الإمام لكل باحث

---

(١) ميزان الحكمة ج ٧ ص ٢٣٢.

(٢) انظر نهج البلاغة ج٢ ص١٦٠ ـ ١٦٥.

مسلم خبرة معرفية واسعة تحدد للفرد المسلم في كل زمان الملامح العامة الدقيقة للشخصية المسلمة المتميزة، وليس أمامه سوى التأمل والتفكر في المضمون الصحيح للنص، كي يستفيد منه في صياغة اجتهاده الشخصي عن الخصائص، والمكونات الأساسية للشخصية المسلمة، ودراسة جوانبها المتعددة من منطلقات عبادية دراسة مستفيضة تسمح للباحث بمعرفة النموذج العبادي للشخصية.

لقد طوى النص في الخطبة المذكورة نسقاً منظماً، متوازناً، ومتكاملاً للمفاهيم والأفكار والحقائق، وأوضح أساليب التنشئة العبادية للفرد المسلم، واجتهدت فعلياً بعض الأبحاث لشرح «الخطبة» وفهم مضمونها التربوي(١).

٤ . أسلوب المراسلة أو المكاتبة:

هذا الأسلوب قديم شائع في حياة الناس قبل مجيء الدين الإسلامي، وأقره المشرع التربوي الإسلامي كما نجد مثلاً في النص القرآني الذي تحدث عن مراسلة لفظية مكتوبة بين سيدنا سليمان والسيدة بلقيس ملكة سبأ، كما أقره الرسول الكريم واستفاد منه في الدعوة والتبليغ والتوجيه السياسي والتعليم أيضاً، حيث بعث صلوات الله عليه رسائله إلى الملوك والأمراء يدعوهم للدخول في الدين الجديد، ثم استعمله مع ولاته في نطاق تدبير شؤون الدولة، وفي توجيه وضبط حركتها، ومعنى ذلك أن المربي المسلم بدأ باستعمال أسلوب المكاتبة أو المراسلة المكتوبة منذ عصر النبوة.

وأصبح فيما بعد أسلوباً تعليمياً متداولاً بين علماء الأمة، ومعناه أنَّ طرفاً من الناس يراسل طرفاً آخر بالمكاتبة عن طريق إثارة سؤال حول مشكلة معينة محيرة، فيأتيه الجواب مكتوباً، فالمراسلة أو المكاتبة أنْ يكتب السائل سؤالاً أو نوع المشكلة التي تثير ذهنه، ثم يكتب المجيب جواباً لها، وقد تتطور المراسلة بين أكثر من طرفين.

---

(١) انظر بحث / محسن الخرازي لشرح هذه الخطبة / في كتابه [في رحاب التقوى].

تكون «المكاتبة» في شكل خطاب وأحياناً «رسالة شفوية» وكلاهما يحمل مضموناً أو معنى واحداً هو السؤال أو المشكلة التي تتطلب حلاً، وهي تحديث من غير إملاء أو كلام مسموع مباشرة، وهي على ما يبدو استجابة من الإنسان المسلم للدعوة التي حثّ فيها المشرع على القراءة والكتابة واستخدامهما في خدمة الإنسان بأي أسلوب أو طريقة تحقق الهدف كما جاء في سورة العلق: ﴿ٱقْرَأْ﴾ و﴿عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ﴾ وقوله تعالى: ﴿نٓ وَٱلْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ﴾[1].

قال الإمام الصادق عليه السلام: «اكتبوا فإنكم لا تحفظون حتى تكتبوا» وجاء عنه أيضاً: «احتفظوا بكتبكم فإنكم سوف تحتاجون إليها» وقال للمفضل بن عمر: «اكتب وبث علمك في إخوانك، فإن مِتَّ فأورث كتبك بنيك فإنه يأتي على الناس زمان هرج لا يأنسون فيه إلاَّ بكتبهم»[2]. وهذا التأكيد معناه أنَّ المكاتبة أو «المراسلة» المكتوبة نشر للعلم والمعرفة التي يؤكد عليها المشرع، ولهذا استجاب لها الوسط التربوي المسلم لفعالية هذه الطريقة ونشرها العلماء والمربون المسلمون في بث المعرفة وحل المشكلات.

إنَّ أية رسالة مكتوبة تحمل في الحقيقة «مادة» تعلم تبدأ من فكرة أو رأي أو سؤال أو لفت نظر إلى مشكلة وتنتهي بجواب، وإذا لم تتكرر المراسلة حول المشكلة ذاتها، وأصبح جواب «المجيب» مقنعاً صنفت المراسلة ضمن أساليب الإلقاء غير المباشر، بيد أنه يحتمل أن تتحول «المراسلة» إلى محاورة غير مباشرة توضح فعالية السائل والمجيب في حل مشكلة علمية وتكشف عن مستوى «المادة التعليمية» التي تضمنتها المكاتبة، ومع ذلك فهي ـ في الأغلب ـ أقرب إلى طرق الإلقاء لأن السائل يظل متلقياً يبعث «بسؤاله» وينتظر جواباً عنه.

ومن المراسلات «المكتوبة» التي تناولت قضايا وقع فيها الجدل بين العلماء

---

(١) سورة القلم، الآية: الأولى.

(٢) الفكر التربوي عند الشيعة الإمامية ص ٢٢٥ ـ ٢٢٦.

قضية الحرية الإنسانية، إذ كتب الحسن البصري رسالة مكتوبة إلى الإمام الحسن بن علي عليه السلام يسأله عن الرأي الصحيح في هذه القضية الشائكة التي تنازعت فيها فرق العقائد الإسلامية.

كتب الحسن بن أبي الحسن البصري إلى أبي محمد الحسن بن علي عليهما السلام: «أما بعد، فإنكم معشر بني هاشم، الفلك الجارية في اللجج الغامرة والأعلام النيرة الشاهرة أو كسفينة نوح عليه السلام التي نزلها المؤمنون، ونجا فيها المسلمون، كتبت إليك يا ابن رسول الله عند اختلافنا في القدر وحيرتنا في الاستطاعة فأخبرنا بالذي عليك رأيك ورأي آبائك عليهم السلام، فإنّ من علم الله علمكم، وأنتم شهداء على الناس، والله الشاهد عليكم ذرية بعضها من بعض، والله سميع عليم».

فأجابه الحسن عليه السلام: «بسم الله الرحمن الرحيم. وصل إليّ كتابك، ولولا ما ذكرته من حيرتك، وحيرة من مضى قبلك إذاً ما أخبرتك، أما بعد، فمن لم يؤمن بالقدر خيره وشره إن الله يعلمه فقد كفر، ومن أحال المعاصي على الله فقد هجر.

إن الله لم يطع مكرهاً ولم يعص مغلوباً، ولم يهمل العباد سدى من المملكة، بل هو المالك لما ملّكهم، والقادر على ما عليه أقدرهم، بل أمرهم تخييراً، ونهاهم تحذيراً، فإن ائتمروا بالطاعة لم يجدوا عنها صاداً، وان انتهوا إلى معصية، فشاء أنْ يمن عليهم بأن يحول بينهم وبينها فعل، وان لم يفعل فليس هو الذي حملهم عليها جبراً، ولا ألزمكموها كرهاً، بل منَّ عليهم بأن بصرهم وعرفهم وحذرهم، وأمرهم ونهاهم، لا جبلاً لهم على ما أمرهم به فيكون كالملائكة، ولا جبراً لهم على ما نهاهم عنه، ولا الحجة البالغة، فلو شاء لهداكم أجمعين، والسلام على من اتبع الهدى»[١].

---

(١) تحف العقول ص ١٦٦.

وبقيت «المراسلة» أو «المكاتبة» أسلوباً تعليمياً معتمداً من قبل أئمة أهل البيت عليهم السلام ومتداولاً في تعاملهم الثقافي والتعليمي كما نجد ذلك في كتاب الإمام السجاد (زين العابدين) لمحمد بن مسلم الزهري[١] ورسالة الإمام الصادق إلى جماعة من أصحابه[٢]، ورسالة الإمام الرضا عليه السلام المكتوبة والموجهة للمأمون العباسي يبين فيها أحكام الحلال والحرام، فدعا الرضا بدواة وقرطاس، وقال للفضل: اكتب[٣].

ومما سبق تتضح الوظيفة التعليمية للمراسلة فيما يأتي:

١. تعتبر «الرسالة» المكتوبة وثيقة تربوية يطمئن لها الناس بصورة أفضل، ويمكن تناقلها جيلاً بعد جيل، وتقل إمكانية تصحيفها عمّا لو كانت المراسلة شفوية.

٢. تداول المعرفة ونقلها وتخزينها في نص موثق تعتبر وثيقة تربوية يرجع لها الباحثون، وتحفظ «آراء» أصحابها على امتداد الزمان اللاحق، وتبقى دليل إثبات على وجهة النظر المعتبرة.

٣. تسهم المراسلة «المكتوبة» والمكاتبة بين السائل والمجيب على تنمية الفكر التربوي وتقوي الصلة بين علماء الأمة وطلبة العلم، وتظهر مدى التعاون بينهم في حل «المشكلات» التي تواجه الأمة.

٤. ومن إيجابيات «المراسلة» المكتوبة أنها تساعد على تدريب التلاميذ على صياغة التساؤلات والافتراضات حول المسائل، ومعرفة الردود عليها، ولهذا كله أثره الإيجابي على تنمية القدرات العقلية كالقدرة على التعبير وفهم «النصوص» وتحليلها.

---

(١) تحف العقول ص ١٩٨.

(٢) تحف العقول ص ٢٣٠.

(٣) تحف العقول ص ٣٠٦.

٥. طريقة الإملاء[(١)] :

يبدو أن «الإملاء» في النص الإسلامي بمعنيين:

أولهما: إملاء بمعنى طول الأمد، الإمهال الذي يمنحه الله تعالى للكفار والمشركين والعابثين، وتأجيل عقوبتهم وإفساح الزمن لهم قليلاً ليزدادوا إثماً بعد أنْ فشلوا في مراجعة أنفسهم والعودة عن أخطائهم كما نجد في النصوص القرآنية التالية:

﴿وَلَا يَحْسَبَنَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓاْ أَنَّمَا نُمْلِي لَهُمْ خَيْرٌ لِّأَنفُسِهِمْ ۚ إِنَّمَا نُمْلِي لَهُمْ لِيَزْدَادُوٓاْ إِثْمًا ۚ وَلَهُمْ عَذَابٌ مُّهِينٌ﴾[(٢)].

﴿وَكَأَيِّن مِّن قَرْيَةٍ أَمْلَيْتُ لَهَا وَهِيَ ظَالِمَةٌ ثُمَّ أَخَذْتُهَا﴾[(٣)].

وقد ورد هذا المعنى في آيات كثيرة مثل آل عمران ١٩٦، ١٩٧ المائدة ٧١، الأنعام ٤٤، القلم ٤٥، الأعراف ٩٤، ٩٥، ١٨٢، ١٨٣، يونس ١١، ١٩ هود ٤٨، الرعد ٣٢، الحجر ٣، النحل ٦١، الكهف ٥٨، مريم ٨٤، طه ١٢٩، الأنبياء ٤٤، ١١١ ونصوص أخرى.

ثانياً: والمعنى الآخر للإملاء هو الذي يهمنا لأن له علاقة بموضوع بحثنا ويمثل أسلوباً للتعلم اتبعه كبار علماء الأمة في تثقيف أفرادها، وقد استخدم هذا الأسلوب خلال التجربة التاريخية الطويلة للتربية الإسلامية، وبخاصة أنَّ محدودية تعدد مصادر التعلم وضيق دائرتها آنذاك سمحت بذيوع هذه الطريقة في تعليم الآخرين.

وفي زماننا اليوم قد خف الاعتماد على طريقة الإملاء وتراجع كثيراً بسبب

---

(١) من الكتب التربوية التراثية التي اهتمت بطريقة الإملاء كتاب (آداب الإملاء والاستملاء) لمؤلفه عبدالكريم ابن محمد السمعاني، الذي عاش في القرن السادس الهجري ما بين ٥٠٦ إلى ٥٦٢هـ.

(٢) آل عمران، الآية: ١٧٨

(٣) سورة الحج، الآية: ٤٨.

تقدم تقنية الأجهزة المستعملة في عملية التعلم والتعليم، غير أنه لم يستغن عنها نهائياً[١]، فمازالت في نطاق محدود أسلوباً للتعليم، وبخاصة في الظروف التي يصعب فيها توفير أجهزة تعليمية متقدمة وسريعة.

إنَّ الثورة التقنية وتأثيراتها المعرفية في ميدان التربية والتعليم قد ساعد على تعدد مصادر التعلم ووسائله وأساليبه، وأصبحت طريقة الإملاء طريقة بطيئة في نقل التعلم وأقل تأثيراً في حفظ التراث الفكري للأمة، لهذا قد انحسرت طريقة الإملاء عن دائرتها المعروفة في تاريخ التربية الإسلامية خلال العصور السابقة.

ولطريقة الإملاء مظهرين:

١ ـ إملاء المعلم:

حيث يكتب المتعلم ما يمليه عليه أستاذه عن طريق الكتابة، فيخط التلميذ أو المتعلم المعلومات والأفكار والرسائل[٢] والأدعية وأجوبتهم على بعض المسائل، فقد أملى أئمة الإسلام وعلماؤه الصالحون على تلاميذهم خلال التجربة التاريخية للتربية الإسلامية نصوصاً مختلفة أوضحت وجهة نظرهم، وأبانت بعض مواقفهم من القضايا العقائدية والسياسية، والمشكلات الأخرى واستطاعت أن تجد جواباً لكثير من مشكلات الأمة.

وبقيت نصوص الإملاء تراثاً خالداً في مخزون الأمة الروحي والعقائدي، واستطاعت أن تواجه القضايا المثارة حتى اليوم بردود حاسمة على النحو الذي فعله الإمام الصادق عليه السلام عندما أملى رسالته الطويلة المعروفة «بتوحيد المفضل»

---

(١) يضاف اليوم جهاز الكتروني على جهاز الحاسب الالي (الكمبيوتر) ويبرمج على أساس أن يقوم بدور «الإملاء»، بحيث أن الفرد المتعامل مع الكمبيوتر لا يكتب بأصابعه، وإنّما يملي بصوته فقط فيكتب الجهاز على شاشة الكمبيوتر.

(٢) كما كان يفعل الرسول صلى الله عليه وآله وسلم حين كان يملي بنود الاتفاقية بينه وبين المشركين في صلح الحديبيّة ـ إذ أمر الإمام علي عليه السلام بأن يكتب أو حين أملى على بعض الصحابة أو على كتّاب «الوحي» كتابة بعض الرسائل للملوك أو أمراء القبائل أو أصحابه النجباء المنتشرين في الجزيرة العربية الشاسعة.

على تلميذه المفضل بن عمر رداً على شكوك الزنادقة في قضايا التوحيد وما يتصل بها.

إنَّ هذه الطريقة استعملت منذ الأيام الأولى لفجر الإسلام كطريقة للتعلم حيث كان النبي ﷺ يملي بعض أفكاره في صحيفة رسائل موجهة للآخرين وبخاصة القادة المعروفين، وقد عرفنا أيضاً أن الإمام علي عليه السلام مارس هذه الطريقة أيضاً، ونتذكر على سبيل المثال ما فعله عندما أملى دعاءه المعروف بدعاء «كميل» على صاحبة المؤمن الفقيه.. كميل بن زياد النخعي، وهكذا فعل الخلفاء الراشدون وغيرهم.

ويتصاحب مع طريقة الإملاء عادة توضيح المعلم لتلاميذه بعض ما غمض عليهم من الفكر المملي المكتوب، ولكن يبدو أن المستملي يُملي معلوماته أولاً على تلاميذه أو أحدهم ثم يشرح الجوانب الغامضة، أما في عصرنا ـ بالرغم من انحسار هذه الطريقة ـ فإن المعلم يلجأ أولاً إلى توضيح معلومات درسه، ثم يضطر إلى إملاء المعلومات الغامضة وشرحها، وبعبارة أخرى ما يزال الإملاء حتى اليوم طريقاً تعليمياً متبعاً وان ضعفت دائرة استخدامه بسبب تعدد مصادر التعلم وتحديثها وسرعتها في أداء وظيفتها التعليمية.

وقد يتهم بعض الباحثين[١] طريقة الإملاء ويقرنها بالسرد والتلقين، ويصورون أن المتعلم يتلقى معلوماته من جانب واحد لا يسمح له بقدر واسع لفهم واستيعاب ومناقشة ما أملي عليه، فيتقبل «الإملاء» على طريقة السرد والتلقين دون فهم وشرح لمعاني الألفاظ اللغوية المكتوبة في النص المملي، وبالطبع لا يمكن قبول هذا الادعاء ـ غير المباشر ـ لأن المستملي يوضح، والمتعلم يستفسر كما ثبت من تجربة التعليم الإسلامي خلال عصورها الماضية،

(١) خليل طوطح، التربية عند العرب ص ٣٨.

وهكذا فإن الإملاء نفسه مرتبط ببعض طرق التعلم، وفرصة لحل المشكلات، ومجال لتدريب بعض المهارات الأساسية في عملية التعلم ولنأخذ في ذلك مثالاً:

تعتمد هذه الطريقة على كتابة اللفظ العربي في أسطر مخطوطة، وبعد أن تتم عملية الإملاء يراجع النص من قبل المعلم المملي، وبخاصة إذا كان مخطوطاً موجهاً في رسالة لأحد فيتعرف «المتعلم» على ما أصاب وأخطأ في عملية كتابة اللفظ العربي عن ظهر قلب. ويتعلم أيضاً قواعد كتابة «الخط» وإتقانه دون أخطاء،بالإضافة إلى فهمه واستيعابه بقدر نسبي لمادة «الإملاء» التعليمية، وقد يتولد عن ذلك إثارة تساؤلات من المتعلم المستملي يوجهها للمعلم «المملي» وهكذا يتدرب المتعلم على تنمية مهاراته العقلية وقدراته اللغوية سواء في استظهار كتابة اللفظ أو زيادة علمه بمفردات لغوية جديدة لم يخبرها من قبل.

وفكرة «الإملاء» الذي مارسه معلمو اللغات سواء العربية أو الأجنبية مأخوذة بالتأكيد من هذه التجربة، وقد دلت نتائجها على نجاح طريقة الإملاء في تدريب المتعلم على اكتساب مفردات اللغة وكيفية خطّها وكتابتها بإتقان وفق اللغة التي تنتسب لها.

والملحوظ أن دروس «الإملاء» المتداولة في مؤسساتنا التعليمية الرسمية كجزء من مادة اللغة العربية قد ضعف استخدامها بخاصة في المرحلة الثانوية، وظل تداولها محدوداً الآن في المرحلة الابتدائية وضمن المادة المذكورة فقط، فانعكس تأثيرها السلبي على إنماء القدرات اللغوية عند تلاميذ هذه المؤسسات، وأصابها ضعف كبير لا يتحسسه سوى العاملين في الميدان التربوي.

٢ ـ إملاء المتعلم:

وهو شبيه بما يسمى اليوم «بالتقرير» حيث يكتبه المتعلم طواعية أحياناً وربما دون أمر أو توجيه من معلمه، فالمتعلم يكتب دروس «أستاذه» بمجهود ذاتي ويرتبها على النحو الذي ورد في الحلقات التعليمية، ثم بعد أن يفرغ من

الكتابة يعرض ما يكتبه على أستاذه ليتأكد الأخير من مطابقة النص الذي خطه على المحتوى والمضمون الذي أراده أستاذه، فيأخذ الرخصة والإجازة بنشره باسم أستاذه، ويتضمن مقدمة التقرير بيان الجهد الذي بذله المتعلم في نقل وتسجيل وتدوين محاضرات أستاذه، والخطوات والصعوبات والتعديلات التي أضيفت، والموافقة النهائية لصاحب الأفكار وهو المعلم أو الأستاذ.

فالتقارير إذن «إملاء» لفكر المعلم على تلاميذه يكتبها أحدهم بخاصة في زماننا هذا الذي تزاحمت فيه مشاغل أساتذة الحلقات التعليمية في ميدان التعليم الإسلامي، وأصبحت الحاجة ملحة لقيام بعض التلاميذ بكتابة أفكار وآراء معلميهم للحفاظ عليها كثروة علمية تحتاجها الأمة.

ومن نماذج هذه التقارير كتب الإلهيات والله خالق الإنسان، كتبها الأستاذ جعفر الهادي، وكتاب تعارض الأدلة، وهو تقارير لدروس السيد الصدر في علم الأصول كتبه العلامة السيد محمود الهاشمي، وكتاب علم الأصول للشيخ الفياضي المكون من أربعة أجزاء وهي تقارير المرجع الكبير السيد أبي القاسم الخوئي.

وكتابة التقارير كنموذج لطريقة الإملاء التعليمية قد توسعت في عصرنا وأصبحت مألوفة في المؤسسات التربوية الدينية بسبب تقدم الأجهزة مثل آلة التسجيل وكاميرا الفيديو، حيث أصبح التلاميذ أكثر قدرة على متابعة الدروس وتصوير الحلقات التعليمية واختزان مادتها، بل وإعادتها بالنص تماماً، والتصرف فيها على ضوء خطة «الأستاذ» ومنهجه في البحث وتتابع الدروس.

ولكتابة «التقارير» بأقلام التلاميذ أسباب.

قد يكون المعلم أو الأستاذ أو صاحب الحلقة التعليمية يسأم الكتابة أو يمل عن خط ما يلقي من دروس، لذلك قد يأمر بعض تلاميذه في نقل هذه الدروس وكتابتها وتجهيزها للنشر.

وربما يسعى المعلم أو الأستاذ لتحقيق هدف تربوي هو تدريب تلاميذ على فن الكتابة وتعويدهم الصبر عليها، أو اختبار قدراتهم في تنظيم وصياغة الأفكار المسموعة.

ولعل الباعث إلى كتابة «التقارير» ذاتية تنطلق من رغبة التلاميذ أنفسهم في تحقيق أهداف مزدوجة فهم بكتابة التقارير يحفظون للأمة أفكار العلماء، وهم من جهة أخرى، يحققون مراناً في تنمية قدراتهم العقلية الشخصية، ويهيئون أنفسهم لممارسة هذا الدور مستقبلاً.

وعلى كل حال، فإنه لشهرة طريقة الإملاء في مناهج التعليم الإسلامي، فقد عرفت أسماء كتب منسوبة لهذه الطريقة مثل أمالي الهادي، وأمالي الصادق، وأمالي الصدوق، وأمالي المرتضى، فكتب «الأمالي» تعبير عن انتشار هذه الطريقة التعليمية في الوسط التربوي عند المسلمين.

وليس الإملاء أسلوباً ديكتاتورياً يعرض على الآخرين عنوة، لأن هؤلاء الآخرين هم الذين طلبوا العلم وسعوا إلى التعرف على الحلول لكل تساؤلاتهم التي تدور في أذهانهم، وهم الذين أرادوا كشف غوامضها.

فالإملاء يتم إذن بالاختيار، وتحت إلحاحية الرغبة في المعرفة، وليس مفروضاً على الإنسان من خارج ذاته، لذلك تجسد طريقة الإملاء عنصراً غنياً بدافعية التعلم.

٦. القصة التاريخية[١] :

للقصة تأثير أخاذ في النفوس وبخاصة لصغار السن.

يمتاز هؤلاء الصغار بالنشاط والحركة الزائدة، ويميل كثير من الآباء

---

(١) قد تتحول القصة إلى موقف حواري بالتمثيل، ولكن تظل القصة مع ذلك أسلوباً إلقائياً بالنسبة للمشاهد لأنه لا يشارك بفعالية في أدوارها

والأمهات والمعلمين للتغلب على إزعاج الصغار والسيطرة على نشاطهم المفرط بالأسلوب القصصي وباستثمار العنصر العاطفي والتعليمي فيه.

ويذكر علماء النفس التكويني أن الطفل في عمره الرابع ينصت إلى حكاوي أو إلى قصة قصيرة ويستطيع أن يردد أحداثها الرئيسية، فللإنصات لقصة خاصية واضحة من خصائص النمو العقلي للطفل، وكثيراً ما يتعلم فن الإنصات للآخرين، ويربي في شخصيته عادة استخلاص النتيجة العامة المطلوبة من القصة، فالأسلوب القصصي وسيلة ناجعة لتنمية بعض القدرات العقلية للأفراد، وفاعلية الأسلوب القصصي ليست مؤثرة في سيكولوجية الإنسان كفرد فحسب، بل كمجموعة أيضاً، وقد ذكرنا في موضع سابق من دراستنا قصة الهدهد مع مملكة سبأ ودلالتها التربوية، وقصة الغراب مع الابن القاتل لآدم.

وفي القصة تلخيص للسنة التاريخية الضابطة لحركة المجتمع البشري كالقصص التي آثارها النص القرآني عن جهاد الأنبياء مع أقوامهم وهي أسلوب تربوي يمنح فرصة كبيرة لتعلم المواعظ، وتعلم أنماط إيمانية من العلاقات، وفهم السنن كإدراك الارتباط بين معصية الأنبياء ونزول عقاب الله على الشعوب الظالمة،بيد أن النص الإسلامي يركز على العظة التربوية من عرض القصة، وليس مجرد إمتاع النفس أو ملء فراغ.

والمقتضى التربوي المطلوب تعلمه من القصة هو تعلم العبر وليس تعلم تفاصيل كاملة عن القصة، لأن النص القصصي في القرآن لا يثير معلومات عن الحدث لا علاقة لها بالهدف التربوي المحدد، لهذا نجد في القصة القرآنية غرضاً تربوياً محدداً يبتعد فيه النص القرآني عن السرد التاريخي للحدث، ويكتفي بما يتعلق بالغرض من القصة نفسها، وبغايتها التربوية.

ويذكر الأستاذ البوطي: «أن منهج القرآن القصصي لا يسوق من القصة إلا ما يتعلق بالغرض المقصود من عرض القصة، لتبقى الصلة متينة بينها وبين المناسبة الداعية إلى ذكرها، بحيث تبعث القصة فيها الأهمية، وتمدها بالحركة والحياة.

ففي سورة الكهف مثلاً أشار النص القرآني إلى قصة فتية مؤمنة، آثرت العزلة والهجرة عن الحياة مع أقوام كافرين، ولكن القرآن لم يذكر من هؤلاء القوم؟ وفي أي بلدة كانوا يعيشون؟ وكم كان عدد هؤلاء الفتية وما هي أسماؤهم؟

لقد كان مقتضى السرد التاريخي أن تجيب القصة عن هذه الأسئلة ولكنها لو سارت على هذا المنوال لما وفت بالغرض الذي استهدفت، ولانصرف فكر القارئ إلى تتبع أحداث تاريخية شائقة يتطلع إلى معرفتها ولغفل بذلك عن العبرة والعظة اللتين سيقت القصة من أجلهما»[١].

ويرى البوطي أن إقحام النصائح والعظات في ثنايا القصة سمة بارزة في أسلوب القرآن القصصي، ويهدف المنهج التربوي القرآني إلى أن لا يندمج القارئ مع القصة، وينصرف إليها بكل تفكيره فينسى المساق الأصلي للقصة، وتلك هي آفة الاستعانة بالقصة في التربية والتهذيب.

فانشغال الفكر بأحداث القصة ومفاجأتها يبعد القارئ أو السامع تدريجياً عن مساقها الذي انطلقت منه، وغايتها التي تسير إليها، فإذا تغلب المربي على هذه الآفة، واعتمد فيها على أسلوب حكيم لا يقص السامع خلال مراحلها المختلفة عن المحور التربوي الذي انطلق منه كانت القصة إذ ذاك أعظم وسيلة تربوية ناجعة، وذلك هو منهج القرآن منها.

يقص الله علينا في سورة طه خبر موسى وفرعون حتى إذا تشعبت أحداث القصة، وكاد السامع أن يضل عن مساق القصة والغرض منها، بالتأمل في واقعها وغريب أحداثها، فوجئ القارئ بأسلوب بالغ الحكمة والروعة أثناء ذلك بحديث آخر جديد يتوجه إلى السامع بالموعظة والإرشاد، ويشده إلى الغرض الكلي الذي سيقت القصة من أجله حتى إذا حقق هذا الحديث الطارئ أثره المطلوب في نفس السامع، عاد السياق مرة أخرى إلى القصة وأحداثها.

---

(١) د. البوطي، محمد سعيد رمضان / منهج تربوي فريد في القرآن ص ٥١ ـ ٥٣ (بتصرف).

تأمل هذا كله في قوله تعالى، وهو يقص علينا من نبأ موسى وفرعون: ﴿إِنَّا قَدْ أُوحِيَ إِلَيْنَآ أَنَّ ٱلْعَذَابَ عَلَىٰ مَن كَذَّبَ وَتَوَلَّىٰ ﴿٤٨﴾ قَالَ فَمَن رَّبُّكُمَا يَٰمُوسَىٰ ﴿٤٩﴾ قَالَ رَبُّنَا ٱلَّذِىٓ أَعْطَىٰ كُلَّ شَىْءٍ خَلْقَهُۥ ثُمَّ هَدَىٰ ﴿٥٠﴾ قَالَ فَمَا بَالُ ٱلْقُرُونِ ٱلْأُولَىٰ ﴿٥١﴾ قَالَ عِلْمُهَا عِندَ رَبِّى فِى كِتَٰبٍ ۖ لَّا يَضِلُّ رَبِّى وَلَا يَنسَى ﴿٥٢﴾ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ مَهْدًا وَسَلَكَ لَكُمْ فِيهَا سُبُلًا وَأَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَخْرَجْنَا بِهِۦٓ أَزْوَٰجًا مِّن نَّبَاتٍ شَتَّىٰ ﴿٥٣﴾ كُلُوا۟ وَٱرْعَوْا۟ أَنْعَٰمَكُمْ ۗ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلنُّهَىٰ ﴿٥٤﴾ مِنْهَا خَلَقْنَٰكُمْ وَفِيهَا نُعِيدُكُمْ وَمِنْهَا نُخْرِجُكُمْ تَارَةً أُخْرَىٰ ﴿٥٥﴾ وَلَقَدْ أَرَيْنَٰهُ ءَايَٰتِنَا كُلَّهَا فَكَذَّبَ وَأَبَىٰ ﴿٥٦﴾﴾[1].

فانظر كما يقول الأستاذ البوطي: كيف توقف سير القصة ليظهر من ورائها في لباقة وحكمة، حديثاً آخر يتحول فيه الخطاب مما بين موسى وفرعون إلى ما بين الله وعباده، متضمناً الامتنان بالنعم ـ والتحذير من النقم، والتنبيه إلى بالغ سطوة الله وعظيم جبروته، حتى إذا اصطبغت القصة بهذا الجو الإرشادي، واستعاد السامع أو القارئ بذلك انتباهه إلى الغرض الكلي الذي من أجله نزل القرآن، عادت القصة إلى مسارها بدءاً من قوله عز وجل: ﴿وَلَقَدْ أَرَيْنَٰهُ ءَايَٰتِنَا كُلَّهَا فَكَذَّبَ وَأَبَىٰ﴾.

وساق النص القرآني النصائح في سياق القصة في أكثر من مرة، كما فعل ذلك في قصة أهل الكهف من آية رقم ٢١ حتى ٣٥، وفي قصة يوسف من الآيات ٣٩، ٤١ ومن ٥٠ حتى ٥٨.

وهذه الظاهرة التربوية كما يقول البوطي ليست خاصة بالقصة وحدها، بل هي طريقة في سائر المواضيع التي يعالجها القرآن كما فعل في سورة البقرة الآيتان ١٨٥، ١٨٦ حيث أقحم الله بين آيات الصوم وأحكامه آية عن أهمية الدعاء في توطيد العلاقة الإيمانية بين الله وعباده، وهي آية تحدد غرضاً تربوياً واضحاً[2].

---

(١) سورة طه، الآيات: ٤٨ ـ ٥٦.

(٢) د. البوطي، محمد سعيد رمضان / منهج تربوي فريد في القرآن ص٥١ ـ ٦١ (بتصرف).

ويقول التسخيري إن للقصة تأثيرها الايحائي في جعل الإنسان يتتبع خطاها خطوة خطوة، وكأنه يعيش عالمها، وكأنه هو البطل وهذا مما يوحي له بالتمثل والتشبه به، فينسى عالمه ليعيش ذلك العالم، ومن ثم كانت القصص سيفاً ذات حدين يمكن أن يبني وأن يهدم، ومن هنا رأينا إكثار القرآن لذكر القصص الهادف الذي يحاول أن يجسد المعاني العقائدية للدعوة الإلهية، وكما فعل القرآن حين عرض لنا مثلاً قصة السحرة الذين جيء بهم لتأييد باطل فرعون ولكنهم ما أن يجابهوا بالحق حتى يؤمنوا به، وإذ جاءهم تهديد فرعون بأشد العذاب ينطلق قائلهم قائلاً: ﴿فَٱقْضِ مَآ أَنتَ قَاضٍۖ إِنَّمَا تَقْضِي هَٰذِهِ ٱلْحَيَوٰةَ ٱلدُّنْيَآ﴾[1] تعبيراً عن حالة الصمود لديهم.

وكذلك يعرض لنا موقف مؤمن آل يس من قومه المنحرفين بتلك الكلمة الخالدة: ﴿إِنِّيٓ ءَامَنتُ بِرَبِّكُمْ فَٱسْمَعُونِ﴾[2][3].

وفي مجال بيان العفة التي تبعثها في النفوس مراقبة الله يضرب لذا مثلاً قصة النبي يوسف عليه السلام وكيف أنه قال حين جوبه بكل أنواع المتعة المادية والإغراء مع التنازل عن شيء من مقتضيات العقيدة قال: ﴿مَعَاذَ ٱللَّهِۖ إِنَّهُۥ رَبِّيٓ أَحْسَنَ مَثْوَايَۖ﴾[4].

وفي مجال تركيز عبودية عيسى لله تعالى يذكر لنا قصة مريم، وكيف انطلق لسان عيسى في ذلك الموقف العاطفي الرهيب وهو في المهد: ﴿قَالَ إِنِّي عَبْدُ ٱللَّهِ﴾[5] وهكذا فإن القرآن عندما يريد أن يجسد للمسلمين أخلاقية اليهود يعرض لهم شيئاً من قصصهم التي تمثل ماديتهم ولجاجهم وقتلهم الأنبياء وحقدهم»[6].

---

(١) سورة طه، الآية: ٧٢.
(٢) سورة يس، الآية: ٢٥.
(٣) التسخيري، محمد علي / التوازن في الإسلام ص ١٤١.
(٤) سورة يوسف، الآية: ٢٣.
(٥) سورة مريم، الآية: ٣٠.
(٦) التسخيري، محمد علي / التوازن في الإسلام ص ١٤١ ـ ١٤٢.

فالقصة إذن وسيلة تربوية ناجعة يعتمدها المربون ـ آباء وأمهات ومعلمون ـ لتعليم الشخص المعاني الطيبة، والأفكار السليمة، والعادات المرغوبة، والاستعفاف، وتطهير النفوس، وبعث الهمة في العمل والنشاط، وهي فعالة في عالم الكبار والصغار معاً.

٧. طريقة توجيه الأسئلة

للسؤال أهمية بالغة في عملية التفاعل اللفظي وبخاصة في مجال التعلم، فهو طريقة من أكثر طرق التفاعل والتعلم اللفظي شيوعاً، فإثارة السؤال تنطوي على وجود دافعية نشطة وقوية للتعلم عند الفرد، فالمتعلم يدرك أن ما فاته من تعلم أجزاء من المادة التعليمية يمكن أن يتقنها بسؤال الآخرين الذين أتقنوا التعلم قبله أو الذين شاركوا في مواقف تعلم سابقة وامتلكوا خبرات ومهارات تعليمية يمكن أنْ تكون مصدراً للتعلم، وهو في الوقت ذاته أداة من أدوات التقويم التعليمي.

استعمل الإنسان السؤال في اللغة العربية بمعنيين أحدهما طلب العلم الذي يعنينا في هذه الدراسة والآخر بمعنى طلب الحاجة كما يفعل فقراء الأمة ومساكينها عندما يسألون الأغنياء العون والدعم المالي.

والسؤال أسلوب قديم وضروري في العملية التعليمية، ولأهميته في التفاعل اللفظي بين الأفراد أصبح اليوم فناً يهتم به علم النفس التربوي وله أصوله وشروطه، وأنواعه وأشكاله، واجتهادات علماء التربية المحدثين فيه.

وقد اكتشف الإنسان أهميته منذ بدأ تفكيره في مواجهة ما يحيطه من منبهات واستجابات، لدرجة أنَّ التساؤل أصبح واحداً من المعاني العامة المختلفة للفلسفة، فقد أطلق الفلاسفة لفظ التفلسف على التفكير الإنساني العام الذي تعترضه مشكلات تحتاج لتفسير غوامضها، فالمعنى العام للفلسفة هو أي تساؤل يثيره العقل الإنساني لحظة تحديه مشكلات كبرى، مثل كيف بدأ الخلق؟ ومن صنع هذا العالم؟ وأين نكون بعد أن نموت؟ وهل هناك حياة أخرى بعد مماتنا؟

ولما كان التفلسف يعني إثارة التساؤلات حول غوامض الأمور، فإن الإنسان حتى العادي أصبح فيلسوفاً يشارك في حل المعضلات، وأصبح السؤال لديه أسلوباً مجدياً للتعلم والتعرف على أسرار الوجود والتأمل في ذاته، وقد تمكن الإنسان عبر تاريخه المديد من السيطرة على جزء من ذاته، وفهم طبيعة الموجودات من حوله، فالسؤال مفتاح التعلم، وكما قال الإمام علي عليه السلام: «العلم خزائن ومفتاحه السؤال»[١]، ويقول النبي صلى الله عليه وآله: «حسن السؤال نصف العلم»[٢].

إنَّ السؤال نفسه يثير التفكير، ولعل إثارته في المرة الأولى والثانية قد لا يحقق التعلم اللازم، ولكنه مع ذلك يمهد له، فكثير من المشكلات العقائدية والسياسية والاجتماعية قد وجدت لها حلولاً بإثارة السؤال عنها، فالتعلم بالسؤال خبرة تربوية ضرورية لم يستغن عنه العقل البشري في كل مراحل تطوره رغم تقدم تقنياته.

ولأهمية السؤال في حياة الإنسان فقد أصبح جزءاً من عملية نموه العقلي التي يتدرج فيها ببطء، فما يؤكده علم النفس الحديث أن الطفل الصغير يبدأ في إلقاء الأسئلة للتعرف على ما حوله، ويفهم ما يقال له منذ اللحظة التي يبدأ فيها نموه اللغوي، ومنذ اللحظة التي أصبحت فيها مفرداته اللغوية كافية لصياغة تساؤلات تعبر عن تطور هام في النمو العقلي لدى الصغير.

فالطفل يسأل وسط المثيرات والاستجابات المحدقة بكيانه، فيسأل وهو يركب لعبته أو يستمع إلى حكاية أو ينصت إلى قصة قصيرة، أو وهو ينظر إلى مشهد يقع أمامه، فيميل إلى التساؤل بدوافع الحيرة والدهشة والنزوع إلى المعرفة وحب الاطلاع، وبدوافع رغبة في إشباع خياله الخصب أو لدرء مخاطر يشعر أنها موجهة ضده.

---

(١) ميزان الحكمة ج٤ ص٣٣٠، كذلك كتاب أدب الدنيا والدين للماوردي ص٧٨.
(٢) أدب الدنيا والدين / للماوردي ٧٩.

ومما لاشك فيه أن هذه الخصائص لا تفارق سيكولوجية الكبار أو ذهنيتهم إلا في الدرجة، فالكبار كذلك يسألون بصيغ معبرة ومناسبة لتطور نموهم العقلي، فالحيرة مثلاً تحمل الصغار على إثارة أسئلتهم عن أمور غامضة لديهم، ولكنها أيضاً تحمل الكبار على السؤال عن أمور مألوفة وغير مألوفة، وهذا يعني أن الصغير والكبير يتعلمان بالسؤال ولكن وفق فاعلية وخصائص نمائية مناسبة لعمر كل منهما.

وعلماء البحث التجريبي كذلك يستخدمون السؤال كثيراً في صياغة خطواتهم العلمية، ودائماً ما يعبرون عن ملاحظاتهم للظواهر والمشكلات المفترض دراستها في صيغة أسئلة يسمونها بالفرضيات العلمية، وهي التفسير المبدئي المؤقت للظاهرة المدروسة، فإذا أثبتت التجارب صدقها وواقعيتها، تحولت هذه الفرضية إلى نظرية أو قانون يوضح العلاقة بين عناصر الظاهرة المدروسة.

وكثير منا يتذكر أن نيوتن العالم الفيزيائي المشهور (المعروف) أثبت قانونه في تجاذب الأجسام من خلال سؤال عن أمر ألفه الناس ردحاً طويلاً من الزمن، انه تساؤل عن سبب سقوط التفاحة ـ كجسم ـ نحو جهة الأرض وليس نحو جهة أخرى؟

وفي ميدان المعالجة النفسية استعمل السؤال أيضاً لتفريغ الانفعالات والشحنات المختزنة في سيكولوجية الإنسان، وكانت طريقة التداعي الحر، والتفريغ الانفعالي من الطرائق التي يستعملها المعالج النفسي الفرويدي لاستفراغ شحنات المريض الانفعالية وتحليلها والعمل على تعديل صورة الذات لديه، أو العمل على صياغة مفهوم جديد لتقبل ذاته، وجاء في النص الشريف: «القلوب أقفال ومفاتيحها السؤال»[١].

---

(١) ميزان الحكمة ج٤ ص٣٣٠.

وفي النص الإسلامي استعمل السؤال للتعلم، فهذا الأسلوب أوسع وأقدم طريقة للتفاعل اللفظي بين المتعلمين وغير المتعلمين، فقد أولى المشرع الإسلامي بعنايته المعهودة رعايته لكل طرائق التعلم النافعة التي تمكن الفرد من الفهم والتعلم، ونجد في نصوص التشريع التعلمي والتربوي إشارات واضحة لوظيفة السؤال في عملية التعلم، وفي الموقف التعليمي.

﴿فَسْـَٔلُوٓاْ أَهْلَ ٱلذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾[١].

«العلم خزائن ومفتاحها السؤال، فاسألوا يرحمكم الله فإنه يؤجر فيه أربعة: السائل، والمعلم، والمستمع (السامع) والمحب لهم»[٢].

وثمة نصوص قرآنية ونبوية صاغها المشرع في صيغة تساؤلات لإثارة الانتباه وتنشيط كوامن التفكير، وتهيئة الذهن للتعلم، وتقديراً من الرسول ﷺ لأهمية السؤال في تنمية القدرات العقلية أن وصفه بأنه: نصف العلم[٣].

شروط صياغة أو توجيه السؤال:

إن طريقة صياغة السؤال وكيفية توجيهه مهمة في عملية التعلم، فلكي يكون السؤال أسلوباً ناجحاً للتعلم يجب أن تتحقق في صياغته وكيفية استعماله بعض الشروط، فمن أحسن السؤال «علم» ومن علم أحسن السؤال[٤].

إنَّ هذا النص يؤكد وجود علاقة وثيقة بين نجاح المتعلم في التعلم وتكوين خبرات تعليمية صحيحة وبين الصياغة الجيدة للسؤال، فإذا تمكن السائل من توظيف هذا الأسلوب على نحو سليم ظفر بتعلم متقن، وبعبارة أخرى إن إتقان التعلم مرتبط بإتقان صياغة السؤال، لأن الصياغة الجيدة تساعد المجيب على

---

(١) سورة النحل، الآية: ٤٣، سورة الأنبياء، الآية: ٧.

(٢) ميزان الحكمة ج٤ ص٢٣٠، كذلك أدب الدنيا والدين للماوردي ص٧٨.

(٣) ميزان الحكمة ج٤ ص٢٣١.

(٤) ميزان الحكمة ج٤ ص٢٣١.

حسن الإجابة، فالسؤال الواضح، المحدد في مراده يؤدي إلى إجابة واضحة تفيد علماً نافعاً، وبالتالي يؤدي وظيفته كأداة تقويم للتعلم.

ومن هذه الشروط:

١. صياغة جيدة للسؤال، وقد عرضنا باختصار لمفهومها في الفقرة السابقة.

٢. أن تكون إثارة السؤال بدافعية صحيحة للتعلم، وبلغة موضوعية تهدف إلى الحق لا لتمحل الباطل والتعصب له.

ويقال إن الإمام علي عليه السلام كان يقول للناس اسألوني قبل أن تفقدوني، فسأله ابن الكواء: ما الذاريات ذرواً؟ فرد عليه الإمام كاشفاً تعنت السائل وبعده عن الموضوعية:

«إذا سألت فسل تفقهاً، ولاتسل تعنتاً»[١].

٣. سؤال أهل الذكر [توجيه السؤال للمختص].

وهم العلماء ـ أهل الخبرة والاختصاص ـ الذين يملكون مقدرة على الإجابة السليمة، فإذا أراد المتعلم أنْ يكسب علماً صحيحاً، توجه بالسؤال لعالم قادر على تفهيمه وإقناعه ﴿فَسْئَلُوٓاْ أَهْلَ ٱلذِّكْرِ﴾[٢].

أما إثارة السؤال لعالم متعسف أو مجيب متكلف فهذا إثارة لسؤال شخص شبهه الحديث «بالجاهل» المتعنت، فالمتكلف كما يوضحه نص للإمام الحسن عليه السلام هو الذي يتكلم فيما لا يعنيه[٣].

والمتكلف علمه قليل يتعنت ليثبت له علماً كبيراً، فيقول ما لا يعلم.

---

(١) ميزان الحكمة ج٤ ص٣١.
(٢) سورة الأنبياء، الآية: ٧، وسورة النحل، الآية: ٤٣.
(٣) ميزان الحكمة ج٤ص٣١.

٤. لا تسأل عمّا هو مستهجن[١].

نهى المشرع التربوي الإسلامي بتاتاً عن إثارة سؤال يضر بالعلاقات الاجتماعية بين أفراد المجموعة المتعلمة أو يدور حول أمور شخصية مستقبحة تمس مثلاً عفة أمرئ مسلم كغيبته أو بهتانه أو غمزه بألفاظ نابية تثير حفيظته، فيترتب على الإجابة عليه خصومة بين الجالسين في الحلقة التعليمية تعوق العملية «التعليمية التعلميّة».

فالسؤال ـ وهو يمثل أحد صيغ الكلام والتفاعل اللفظي ـ في وثاق الإنسان ما لم ينطق بعد، وان نطق به الإنسان كان الأخير في وثاق كلامه، لهذا أمر المشرع أن يقول الإنسان أن سؤاله بحسن اللفظ أو يحفظ لسانه عن سيئ الألفاظ، وقد جاء في نص أيضاً: «لا تقولن ما يسوؤك جوابه»[٢].

وجاء في نص آخر: «لا تسئ اللفظ وإنْ ضاق عليك الجواب»[٣].

٥. أن يكون السؤال بقدر الحاجة أو الحجة المنطقية التي لديه.

يفضل أن يطرح المسلم سؤاله على الآخرين في نطاق حاجته إلى معرفة الجواب عنه أو بمقدار ما لديه من منطق وحجة في المجادلة، فلا يستحسن أن يدخل في تفاصيل لا تعنيه أبداً أو تنشئ توتراً مع الآخرين.

فإذا سأل المسلم في نطاق رواية معينة ليتأكد من مدى صحتها وفق معايير أو موازين النقد الإسلامي أو قواعد الجرح والتعديل، فيجب عليه أن يتعلم من خلال صياغته لهذا السؤال أسلوب الحوار مع الآخرين بمنطق الحجج العقلية الواضحة التي لا التواء فيها، ويتعلم موضوعية البحث والالتزام بأدب التقيد بموضوع السؤال نفسه، فلا يحيد عن مسألته إلى غيرها، وكأن لا حدود له في البحث.

---

(١) ميزان الحكمة ج٨ ص ٤٢٩
(٢) ميزان الحكمة ج٨ ص٤٣٥ ـ ٤٣٦.
(٣) المرجع السابق.

وحين يسأله عن آية قرآنية تناقش قضية تربوية كتزكية النفس أو التعلم الذاتي مدى الحياة فلا يخلط بين هذه القضية وقضايا أخرى كحديث الإنسان عن قضية نشوء الأرض أو خلق السماوات.

فالعاقل كما يقول النص الشريف: «لا يتكلم إلا بحاجته أو حجته»[١].

٦ ـ أن لا يكون السؤال متناقضاً:

ورد في النص الشريف: «شر القول ما نقض بعضه بعضاً»[٢].

وهذا لا يخص بطبيعة الحال السؤال وحده بل عامة القول، ولما كان السؤال نموذجاً للكلام والتفاعل اللفظي فإن النص يشمل بالتأكيد السؤال أيضاً، لذا يجب أن تكون صياغة السؤال جيدة، وغير متناقضة، كأن يحمل فكرتين تنقض إحداهما الأخرى، فتسأل مثلاً: من خلق الخالق؟

فمثل هذا السؤال ينقض نفسه ويخالف قواعد التفكير المنطقي لأن السائل اعترف بوجود خالق ثم يصفه في الوقت نفسه بمخلوق؟

٧ ـ أن يكون السؤال للتعلم لا للّجاج:

أدانت النصوص عبثية السؤال ورفضت منطق اللجاجة في صياغة السؤال ومناقشة الإجابة لأن كثرة الجدل بغير حق تفسد المودة، ولا تثبت حقاً ولا تبرهن على صحة مبدأ أو عقيدة أو فرضية علمية تفسر ظاهرة، وهكذا فإن المشرع يطالب بتوظيف السؤال للتعلم لا للّجاج الذي يوغر القلوب، ويفسد الآراء ويشب نيران العداء.

والآن كيف يوظف القرآن السؤال في عملية التربية والتعليم؟

ويتطلب هذا السؤال توضيحاً موجزاً للوظيفة التعليمية التي يقوم بها السؤال القرآني، وسنجيب على هذا السؤال بإيجاز.

---

(١) ميزان الحكمة ج٨ ص ٤٤٤.

(٢) المرجع السابق ج٨ ص٤٥١.

الوظيفة التعليمية للسؤال القرآني:

حدد السؤال القرآني وظيفته التعليمية في استثارة التفكير وتحصيل المعرفة وتنمية مهارات العقل الإنساني، وإدراك الواقع والتعامل الصحيح مع عناصر البيئة الطبيعية والاجتماعية والنفسية، وكذلك ركز مهمته في حل المشكلات الإنسانية، والتأمل في الوجود الإنساني ومحاولة معرفة أسرار الوجود الكوني والمادي، وهذا كله مصداق للحديث الشريف: «العلم خزائن ومفتاحه السؤال»، فالسؤال وظيفياً هو مفتاح البحث عن الحقيقة.

إنّ للسؤال في القرآن الكريم أهداف تعليمية في مجال العقائد والإلهيات والكونيات والسلوك البشري والتاريخ وحركة المجتمع، إذ ينطوي دائماً على محتوى معرفي يحقق الغاية الأساسية لوجود الإنسان، لذلك يتوجه السؤال القرآني التعليمي إلى إيقاظ الذهن وتنبيه العقل وتفعيل دور الحواس وتنشيطها وظيفياً.

وقد عرضنا ـ هنا وهناك ـ من بحثنا نماذجَ من الأسئلة القرآنية ذات الطبيعة التربوية والتعليمية كما في الآيات (٥٨ ـ ٧٢) من سورة الواقعة التي أكدت مبدأ التكرار، وكذلك الآيات (٥٩ ـ ٦٤) من سورة النمل.

وتكررت فاعلية السؤال القرآني في استثارة التفكير في موقع آخر بما يشبه طريقة الاستجواب التي تفاخر بها التربية الحديثة، ففي الآيات رقم (٨٤ ـ ٩٠) من سورة (المؤمنون) تجد القرآن الكريم يوجه أسئلة للمخاطب، ويتركه يجيب ليتوصل بنفسه إلى الحقيقة، ولنتأمل ـ الآن ـ في النص القرآني التالي:

قال تعالى: ﴿قُل لِّمَنِ ٱلْأَرْضُ وَمَن فِيهَآ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴿٨٤﴾ سَيَقُولُونَ لِلَّهِ ۚ قُلْ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ ﴿٨٥﴾﴾[1].

﴿قُلْ مَن رَّبُّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ ٱلسَّبْعِ وَرَبُّ ٱلْعَرْشِ ٱلْعَظِيمِ ﴿٨٦﴾ سَيَقُولُونَ لِلَّهِ ۚ قُلْ أَفَلَا تَتَّقُونَ ﴿٨٧﴾﴾[2].

---

(١) سورة المؤمنون، الآيتان: ٨٤ ـ ٨٥.
(٢) سورة المؤمنون، الآيتان: ٨٦ ـ ٨٧.

﴿قُلْ مَنْ بِيَدِهِ مَلَكُوتُ كُلِّ شَيْءٍ وَهُوَ يُجِيرُ وَلَا يُجَارُ عَلَيْهِ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴿٨٨﴾ سَيَقُولُونَ لِلَّهِ قُلْ فَأَنَّى تُسْحَرُونَ ﴿٨٩﴾ بَلْ أَتَيْنَاهُم بِالْحَقِّ وَإِنَّهُمْ لَكَاذِبُونَ ﴿٩٠﴾﴾(١).

وهكذا فإنّ السؤال القرآني حدد غايته التربوية والتعليمية في هذا النص مستخدماً الحوار وأسلوب استخلاص العبر بطريقة الاستجواب أو طريقة المحاكمة العقلية.

أمّا في مجال التاريخ الإنساني وحركة المجتمعات البشرية، فطلب السؤال القرآني من الإنسان «السير في الأرض» وتأمل آثار الماضين من البشر، واكتشاف القوانين الاجتماعية الموجهة والضابطة لحركة الشعوب والأمم والمجتمعات، ففي سورة غافرمثلاً (الآيات ٨٢ ـ ٨٥) بدأ هذا النص القرآني الكريم بصيغة سؤال هادف لتعليم الناس ما آل إليه الماضون ومعرفة ما كانوا عليه من قوة وآثار في الأرض مكّنتهم من السيطرة المؤقتة، لكن ذلك ما أغنى عنهم ما كانوا يكسبون، فعندما جاء رسل الله إليهم فرح هؤلاء المستكبرون بما عندهم من علم وقوة فكفروا، فأهلكهم الله بذنوبهم، وحاق بهم ما كانوا به يستهزئون، فاضطروا إلى ايمان «فوقي» لم يستقر في أعماق القلب ولم يقبل به الله عزّ وجل، فخسر ـ هنالك ـ الكافرون.

فالنص الكريم وغيره من النصوص المماثلة له يؤكد بأمانة خضوع حركة الناس في حياتهم الاجتماعية لسنّة تاريخية لا تبديل عنها أو انتظامها وفق قوانين اجتماعية وسنن تاريخية لا مفر منها، وطلب منهم استيعاب هذا وفهمه من خلال حركة «السير في الأرض» وسبر أغوار الأمم والجماعات الإنسانية السابقة ومعرفة آثارها ليتبين لهم الحق، ويدركوا «عاقبة المجرمين» أو «المكذبين» وسوء ما آل إليه حال الكافرين، ويتفكروا في أنفسهم، ومصيرهم، ويدركوا بوعي نتائج التجارب المريرة للأمم السابقة، وأن يستثمر هذه النتائج في تعديل اتجاهاتهم وسلوكهم وصياغة أنفسهم ومجتمعاتهم على أسس سوية، والتوجه نحو نعم الله تعالى في الكون وتسخير إمكاناتهم للكشف وتعمير الحياة.

---

(١) سورة المؤمنون، الآيات: ٨٨ ـ ٩٠.

كما استخدم القرآن الكريم لاستثارة تفكير الإنسان في خلق الأشياء المحسوسة وربطها بأسبابها القريبة وعللها البعيدة، يقول القرآن الكريم في أسئلة متتابعة ومتصلة من سورة الواقعة[١] :

﴿أَفَرَءَيْتُم مَّا تُمْنُونَ ۝٥٨ ءَأَنتُمْ تَخْلُقُونَهُۥٓ أَمْ نَحْنُ ٱلْخَٰلِقُونَ ۝٥٩﴾.

﴿أَفَرَءَيْتُم مَّا تَحْرُثُونَ ۝٦٣ ءَأَنتُمْ تَزْرَعُونَهُۥٓ أَمْ نَحْنُ ٱلزَّٰرِعُونَ ۝٦٤﴾.

﴿أَفَرَءَيْتُمُ ٱلْمَآءَ ٱلَّذِى تَشْرَبُونَ ۝٦٨ ءَأَنتُمْ أَنزَلْتُمُوهُ مِنَ ٱلْمُزْنِ أَمْ نَحْنُ ٱلْمُنزِلُونَ ۝٦٩﴾.

﴿أَفَرَءَيْتُمُ ٱلنَّارَ ٱلَّتِى تُورُونَ ۝٧١ ءَأَنتُمْ أَنشَأْتُمْ شَجَرَتَهَآ أَمْ نَحْنُ ٱلْمُنشِـُٔونَ ۝٧٢﴾.

وقد تفاعل العقل المسلم بالتأكيد مع السؤال القرآني، ومكّنه هذا التفاعل من صياغة بعض الأسئلة القرآنية في إطار الخبرة العلمية التي يمتلكها الباحث المسلم.

وسنعرض نصاً قرآنياً كمثال توضيحي يثبت قدرة العقل المسلم على صياغة السؤال القرآني بما يتفق ومبادئ التفكير السليم وقوانينه الأساسية.

يقول الأستاذ عبد الرحمن النحلاوي:

«إذا كان هناك قضية لها ثلاثة حلول لا رابع لها، وأسقطنا حلّين تعيّن أن يكون الثالث هو الصواب الذي نرفعه ونقيم له وزناً كقوله تعالى في تقرير خلق الإنسان: ﴿أَمْ خُلِقُوا۟ مِنْ غَيْرِ شَىْءٍ أَمْ هُمُ ٱلْخَٰلِقُونَ﴾[٢]».

فإذا كان ممّا يستحيل عقلاً أن يُخلقوا من غير خالق (وهذه قضية منطقية) كما يستحيل واقعاً وعقلاً أن يخلقوا أنفسهم (وهذه أيضاً قضية منطقية أخرى).

إذن لا بد لهم من خالق.

---

(١) سورة الواقعة، الآيات: ٥٨ ـ ٧٢.
(٢) سورة الطور، الآية: ٣٥.

ويقول الأستاذ النحلاوي:

«إنّ هذا المبدأ يسري على السموات والأرض وخزائن رزق الله ﴿أَمْ خَلَقُوا السَّمَٰوَاتِ وَالْأَرْضَ بَل لَّا يُوقِنُونَ ﴿٣٦﴾ أَمْ عِندَهُمْ خَزَائِنُ رَبِّكَ أَمْ هُمُ الْمُصَيْطِرُونَ ﴿٣٧﴾﴾[١].

وهذه الأمور العظام والمخلوقات الجسام لا يمكن أن توجد وحدها، ولا يستطيع البشر أن يدعي أنه خلقها، فلا بد من الاعتراف بأنّ الله خلقها»[٢].

وهذا الأسلوب في التفكير مفاده ترتيب النتائج على المقدمات يُسلّم بها الخصم إمّا لوضوحها للعيان بالفطرة والحدس، وإمّا لما سبق من البرهان والاتفاق عليها، وإجراء الدليل بهذا الأسلوب يسمى استدلالاً، وتعتمد صحة النتائج على أمور أهمها، صحة المقدمات، والربط بين النتائج والمقدمات أو لزوم النتائج وفق مبادئ العقل أو وضوح العلاقة بينها.

ويمكن عرض آية من آيات الله في خلق الإنسان على طريقة العقليين وأهل المنطق، وذلك بمقدمات ونتيجة، فيصح الاستدلال على النحو التالي:

المقدمات: الإنسان حادث مخلوق،

ولا بد لكل حادث من محدث خالق،

والإنسان لم يوجد نفسه.

النتيجة إذن لا بد للإنسان من خالق وهو الله.

وهذا الاستدلال[٣] العقلي التي صاغه الأستاذ النحلاوي مأخوذ من قوله تعالى:

---

(١) سورة الطور، الآيتان: ٣٦ ـ ٣٧.

(٢) النحلاوي / أصول التربية الإسلامية وأساليبها ص ٢٢٦

(٣) انظر كتاب النحلاوي (التربية بالآيات) ص ٥٢ ـ ٥٣، وكذلك بحثه (التربية بالآيات. من أساليب التربية بالقرآن) ص ٥١، وهو بحث منشور بمجلة رسالة الخليج العربي / العدد (٣٢) السنة العاشرة، ١٤١٠ هجرية ـ ١٩٩٠ ميلادية

﴿أَمْ خُلِقُوا مِنْ غَيْرِ شَيْءٍ أَمْ هُمُ الْخَالِقُونَ﴾ .

وهناك آية قرآنية في صيغة سؤال أحدثت انقلاباً في سيكولوجية أحد قطّاع الطرق الذين ازورت نفوسهم عن الحق، واستمرأوا الجريمة، ولكنّ لحظة تأمل في مضمون آية قرآنية نقلت الفضيل بن عيّاض من عالم المجرمين إلى عالم الأتقياء.

وقصة الفضيل أنه كان ينوي كعادته تسلق أحد البيوت بعد أن رأى فتاة جميلة، فنوى في داخله الشهوة الحرام غير مكترث بقيم العفاف التي يحرص عليها المجتمع الإسلامي، وعندما همّ بتسلق جدار البيت اقتحم عليه عالمه الداخلي همسة حديث أرّقت ضميره وأقلقت نفسه وذكرته بالله وبضرورة العودة إليه، فقد خاطبه هاتف داخلي بقوله تعالى: ﴿أَلَمْ يَأْنِ لِلَّذِينَ آمَنُوا أَنْ تَخْشَعَ قُلُوبُهُمْ لِذِكْرِ اللَّهِ وَمَا نَزَلَ مِنَ الْحَقِّ وَلَا يَكُونُوا كَالَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ مِنْ قَبْلُ فَطَالَ عَلَيْهِمُ الْأَمَدُ فَقَسَتْ قُلُوبُهُمْ وَكَثِيرٌ مِنْهُمْ فَاسِقُونَ﴾(١) فصعقه هذا النداء بقوة وبقي لمدة يكرر نص الآية الكريمة مراراً، فقال في نهاية الأمر وهو يحسم الموقف بقرار شجاع: «بلى يا رب قد آن»!!.. وكرر كلمات التوبة وهجرة الرجز ثلاث مرّات، ثم تحول إلى عالم الصالحين الراغبين في التكفير عن ذنوبهم.

وهكذا هجر المعاصي بمفعول آية اخترقت تفكيره بصيغة تساؤل، وحرّكت ضميره في اتجاه جديد، وقد رافق هذا الاتجاه بالتأكيد تعلم جديد لأحكام الشريعة ومتطلباتها العبادية.

طريقة الحوار التعليمي:

يثار السؤال أحياناً فيجاب عليه بإجابة عابرة ثم ينتهي الأمر، ولكن قد يصبح السؤال أسلوباً للتعلم ومادة للمعرفة، وذلك حين تكون الإجابة عليه مرتبة

---

(١) سورة الحديد، الآية: ١٦.

منظمة ومتنوعة، ومفتاحاً لحوار تعليمي هادف بين شخصين كالمعلم والمتعلم أو بين أفراد الجماعة التعليمية كلها.

وقد يكون بداية كل حوار سؤالاً أثير للتحدي، وتطلب الأمر مناظرة ثنائية أو حواراً مشتركاً لإثبات حق، أو لدحض باطل أو لحفظ رأي أو لتثبيت عقيدة في النفوس أو لرد عدوان السائل على مبدأ يحترمه الناس أو على شخص يحتذي به.

وبهذا يمكن القول بأن بعض أساليب التعلم وطرائقه مبنية على السؤال ومرتبطة به، فما أن يُطرح من أحد الناس سؤال حتى يبدأ بينهم جدل، ونقاش، وإبداء رأي حول موضوع السؤال، فالحوار هو أسلوب تعليمي وثيق الصلة بالسؤال دائماً، وهو محاكمة عقلية لفكرة السؤال أو مادته أو موضوعه ودراسة تحليلية لمادة السؤال ومحتواه، ويعلم الإنسان عادات عقلية قائمة على تفادي السرد والإلقاء المجرد الذي يستند على آفة التلقين، كالاستدلال وقوة الملاحظة، وتنظيم الأفكار خلال المحاورة وتسلسل خطواتها.

فالحوار أسلوب قديم مألوف لم يخلُ منه قط تراث تربوي خلال المسيرة البشرية، وهو من أفضل أساليب التعلم وأكثرها شيوعاً، فالناس يتداولونه يومياً، ولكن مع الأسف ما إن يبدأ الجدل بين فردين أو أكثر حتى يبدأ التطاحن والعراك والتجريح وقذف الأعراض، لأن ذلك أسهل، فلا إثبات علمي ولا استدلال على صدق أو كذب قضية قابلة للأخذ والعطاء، فالشتائم والسباب والقذف في أعراض الناس ليس فكراً يحتاج إلى إثبات، بل عاطفة جامحة منفلتة غير مهذبة.

والمشرع الإسلامي أمر بالمحاورة الهادفة وجعل منها وسيلة ناجحة لإثبات منطق الحق الذي يدعو إليه، أو لتعديل سلوك باطل، وقد أمر المشرع بهذا الأسلوب الحواري الهادف المنظم لتحقيق غاياته التربوية والعقائدية والإنسانية وقد حشد في هذا الجانب عدداً من النصوص، كما أنَّ علماء المسلمين وأئمتهم قد استخدموا هذا الأسلوب من خلال التجربة التاريخية الطويلة للتربية الإسلامية.

وكعادة منهج التربية الإسلامية في تعامله مع القضايا يجمع دائماً بين النص والواقع ولا يفرق بينهما، فينسج منهما تفاعلاً مشتركاً هادفاً لتحقيق أهداف المنهج التربوي الإسلامي في الحياة.

استعمل الرسول ﷺ المحاورة مع صناديد قريش مراراً إبان الدعوة واستعمل الإمام علي عليه السلام هذا الأسلوب وبخاصة مع الخارجين عليه والمتمردين عن خطه المتصل بالنبوة الراشدة، وكان للإمام الحسن بن علي عليه السلام مناظراته الصاعقة في مجالس معاوية، ولم يفت الحسين وسط الجموع الضخمة الملتهبة حقداً عليه، والراغبة في قتاله ظلماً وعدواناً أن حاور خصومه لتصحيح موقفهم رأفة بهم أولاً وإحقاقاً للحجة عليهم.

وظل أسلوب المحاورة، والمناظرات قائماً وسائداً في حياة الصحابة وفي عهد الأئمة الراشدين وفي حياة سائر علماء التربية المسلمين، وما يزال حتى اليوم طريقة يومية مألوفة لم يستطع الإنسان الاستغناء عنه رغم تعدد مصادر التعلم وتنوع المعرفة، بل إن تقنية التعلم الحديثة استثمرت فعاليته كأسلوب لإحداث التعلم من خلال التمثيل القائمة على الحوار الجماعي، ومن خلال أشكال حوارية أخرى كالندوات والمجموعات التعليمية الصغيرة والمناظرات الثنائية.

فالمحاورة كما ذكرنا محاكمة عقلية لفكر السائل والمجيب، والتمييز بين خطأ أو صواب رأي كل منهما، فيولد عن هذه المحاكمة تعلم جديد يتجلى في تعديل السلوك عند أحد الأفراد، أو إعادة نظر في الاعتقاد بفكرة أو رأي ما، أو يكون الحوار مدخلاً لبحث عن حقيقة، أو تعزيز ثقة في النفوس بمبدأ معين وترسيخه، أو توضيح قضية مجهولة أو مشوهة أو كشف لنفوس الأعداء والتعرف على طرائق تفكيرهم، وانتزاع ما يمكن انتزاعه، وهكذا فإن المحاورة طريقة تعلم لمادة بحث ودراسة، يقول الإمام علي عليه السلام: «اضرب بعض الرأي ببعضه يتولد منه الصواب».

ومهما يكن وقت المحاورة قصيراً أو طويلاً، فالذي يقدر قيمتها ليس

الموضوع المطروح للحوار، وليس المشاركين في الحوار ـ وان كان لكل منهما أهمية ـ وإنما النتائج التي تنتهي إليه، والهدف الذي تسير إليه، فالمحاورة تقاس قيمتها بمقدار نجاحها في التعرف على الحقيقة وإثباتها بالدليل العلمي الصحيح، وهذا ما نعنيه بأن الحوار وسيلة تعلم.

ولذلك أدان المشرع المراء، والجدل لذاته، واللجاج، وحدد للحوار آدابه وشروطه وأخلاقياته حتى يحقق أهدافه التربوية السامية التي يتوخاها المحاور المسلم، كأن ينجح في التأثير على غيره وينمي قدراته ويوجهها نحو الحق، ويحرره من اللدد في الخصومة والعناد.

شروط الحوار التعليمي:

حدد النص الإسلامي شروطاً عامة للحوار نذكر بعضها:

١. سمو أخلاقية الحوار:

بحيث يبتعد المتحاورون عن السباب والشتائم والقذف وتجريح الآخرين والحط من شأنهم، والبعد عن كل ما يثير الحفيظة ويؤجج الأحقاد، وقد حرم المشرع التنابز بالألقاب، والسخرية من الآخرين والتسرع في إصدار الأحكام ضدهم والبهتان والافتراء على الناس، ودعا إلى الجدل بالحسنى[1].

٢. موضوعية الحوار:

يهم المشرع التربوي الإسلامي أن يحافظ المحاور على موضوعية الحوار، فيركز على نقد الموضوع المطروح في النقاش وتفنيده أو تأييده، فالمشرع يأبى أن يتحوَّل النقد من «الموضوع» إلى شخص «المحاور» فتثار الضغائن، أما إذا تمسك المحاور المسلم بموضوعية الجدل، وركَّز على النقد العلمي لمادة الحوار فإنه لن يحدث عراك وتشاحن، حتى لو حاول المحاور الآخر تجاوز

---

(١) قال تعالى لتعزيز سمو أخلاقية الحوار عند الأفراد: ﴿ٱدْفَعْ بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ فَإِذَا ٱلَّذِى بَيْنَكَ وَبَيْنَهُۥ عَدَٰوَةٌ كَأَنَّهُۥ وَلِىٌّ حَمِيمٌ﴾ سورة فصلت، الآية: ٣٤.

الموضوعية، ، والمجادلة بغير التي هي أحسن، بل ستبقى المواقف والآراء، وهي أمور يمكن أن تتبدل فيما بعد بالقناعات الذاتية التي تغير الأمور قال تعالى: ﴿ٱدْفَعْ بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ فَإِذَا ٱلَّذِى بَيْنَكَ وَبَيْنَهُۥ عَدَٰوَةٌ كَأَنَّهُۥ وَلِىٌّ حَمِيمٌ﴾ وقد ورد نص إشارة لموضوعية «الحوار»، «لا تنظر إلى من قال، وإنما انظر إلى ما قيل» و«اضرب الرأي ببعضه يتولد منه الصواب فإن كان ما قيل حقاً فأيده، وإلا فأرفضه».

٣. لابد أن يكون الحوار هادفاً لنصرة الحق:

ولذلك أدان المشرع المراء والمناظرة السقيمة، واللجاج الذي يغلب عليه العناد، ونصح الإمام علي عليه السلام واحداً من الناس بأن يسأل «تفقهاً لاتعنتاً».

فالمراء يسل الرأي[١] ويفسده ويسقط قيمته التربوية والمعرفية.

٤ . تحديد خطة بحث للمحاورة:

وتقديم الوثائق والأدلة والبراهين الواضحة لإثبات صحة الآراء وإبطال الفاسد منها، كما فعل سيدنا إبراهيم عليه السلام في مناظرته لقومه، حيث اعتمد الأدلة الحسية التي يؤمنون بها لإبطال قناعاتهم وتثبيت قناعاته ويقينه بالخالق العزيز سبحانه، وقد عمل بالنص القانوني والشرعي: «البينة على من ادعى».

وتتطلب هذه الخطة تحديد الهدف من المحاورة وعدم الاستعجال في رفض أو تأييد الأفكار قبل التأكد منها، قال الإمام علي عليه السلام في هذا الشأن:

«ليكن طلبك بتفهم وتعلم لا بتورط الشبهات وعلق الخصومات»[٢].

وفي نص آخر: إياك والعجلة بالأمور قبل أوانها، أو التسقط عند إمكانها، أو الوهن عنها إذا استوضحت»[٣].

---

(١) تصنيف نهج البلاغة ص ٤٦٦.

(٢) منهج التربية عند الإمام علي ص١٠٨.

(٣) منهج التربية عند الإمام علي ص ١٠٨.

٥. إتاحة الفرصة للآخرين:

إذا كنت طرفاً في جدل، فإنَّ للطرف الآخر نفس الحقوق الذي يجب أن تتمتع بها في المحاورة، وأول هذه الحقوق أن تحسن الإنصات للآخرين وتتيح لهم فرصة النقد، والتدليل، والإيضاح، والتعبير عما في عقولهم من أفكار، وتترك لهم حرية إبداء الرأي حتى ينتهي المحاور من كامل حديثه دون إعاقة أو خدش قال نص: «عوّد إذنك حسن الاستماع»[1].

٦. عدم الخوض في الباطل:

كما حرم المشرع على المحاور الآخر الخوض في الباطل، والكلام فيما لا يعنيه، كذلك حرم على سمع الطرف الأول في الحوار كل ألوان الكلام المحرم والاستماع للقول الباطل كالغيبة والنميمة.

كذلك حرم المشرع الإسلامي على المتحاورين جميعاً اتخاذ الباطل لغواً، كيلا يكون الحوار إثارة للأحقاد، وإيذاءً للناس وجرحاً لهم في مشاعرهم وكرامتهم.

٧. الكلام بالحجة وعلى قدر الحاجة:

يؤكد التشريع التربوي الإسلامي أهمية هاتين المسألتين في المحاورة:

أ ـ إن حجة المرء هي دليله في إثبات ما يؤيده وإنكار ما يرفضه، وهذا هو أدب الله تعالى الذي أراده لعباده، فبعث أنبياءه ورسله لإصلاح أحوالهم ثم ﴿لِيَهْلِكَ مَنْ هَلَكَ عَنْ بَيِّنَةٍ وَيَحْيَىٰ مَنْ حَيَّ عَنْ بَيِّنَةٍ﴾[2].

وقد منح الله كل عبد من عباده عقلاً لتمييز الحق والباطل فلا يكون ﴿لِلنَّاسِ عَلَى ٱللَّهِ حُجَّةٌۢ بَعْدَ ٱلرُّسُلِ﴾[3].

---

(١) ميزان الحكمة ج٤ ص٥٥٣.

(٢) سورة الأنفال، الآية: ٤٢.

(٣) سورة النساء، الآية: ١٦٥.

فالحجة منطق «المحاور» في دعواه، بيد أن الحجة يجب أن تكون مقنعة مؤثرة مبنية على استدلال العقل ومنسجمة مع قوانينه، لا مبنية على الإرهاب، فالحجة القائمة على سوط الجلادين واهية، لا تستطيع الدخول إلى القلب ولا يمكنها أن تستقر في باطنه ولذلك قيل في النص الشريف إن «قوة سلطان الحجة أعظم من سلطان القدرة»[١]، أي إن قوة الحجة أعظم من منطق «القوة» التي يعتمدها الجلادون الذين يصادرون حريات الآخرين.

ب ـ ولكي تكون الحجة منسجمة مع آداب الجدل بالمفهوم الإسلامي، يجب أن تكون على قدر «الحاجة» فقط، ويعني ذلك الاكتفاء بالحجة في دائرة الموضوع الذي يقع عليه الجدل، وترك ما لا يعني المرء، أو تجنب الخوض في الباطل كما سبق، والبعد عن الثرثرة وهذر الكلام الذي لا طائل منه.

فاقرأ مثلاً إجابات أئمة أهل البيت المركزة القصيرة التي لا لغو فيها ولا هذر كلام.

ما الدليل على صانع العالم؟

سأل زنديق هذا السؤال حول هذه القضية الكبرى في العقل الإنساني، وأجاب الإمام الصادق عليه السلام جواباً شافياً قوي الحجة بمقدار الحاجة لم يكثر فيه القول، ولم يتكلف المنطق، قال: «وجود الأفاعيل التي دلت على أن صانعها صنعها، ألا ترى انك إذا نظرت إلى بناء مشيد مبني، علمت أن له بانياً، وان كنت لم تر الباني، ولم تشاهده»[٢].

ويسأل رجل آخر الإمام الرضا عليه السلام عن المسألة ذاتها فيجيب بلغة موجزة محكمة الحجة، والرد فيه بمقدار الحاجة.

قال السائل: «إن صانع العالم اثنان، فما الدليل على أنه واحد؟» فقال

---

(١) ميزان الحكمة ج ٢ ص ٢٨٣.

(٢) الاحتجاج ج٢ ص٣٣٢ للطبرسي.

الإمام: «قولك انه اثنان دليل على أنه واحد لأنك لم تدع الثاني، إلا بعد إثباتك الواحد، فالواحد مجمع عليه، وأكثر من واحد مختلف فيه».

وقيل للإمام الصادق عليه السلام: ما الدليل على الواحد؟

فقال عليه السلام: ما بالخلق من الحاجة.

هذه إجابات من مناظرات ومحاورات قصيرة مركزة، منطقية الحجة، وهي كما أراد المشرع حجة بمقدار الحاجة، وبمقدار المطلوب، رغم أن موضوع الجدل ـ في هذه القضية ـ لا يضيق به الفكر، ولكن حتى هذا الموضوع الخطير لا يجوز فيه هذر الكلام بأكثر من الحاجة.

وتتجلى الوظيفة التعليمية للحوار في النقاط التالية:

١ ـ يتعلم المحاور فن الإنصات للطرف الآخر.

٢ ـ يمحق المحاور أيضاً نزعة التعصب لديه ويتقبل رأي الطرف الآخر، وقد يؤمن به.

٣ ـ يتعلم الفرد الشجاعة الأدبية، والسمات الأخلاقية للحوار.

٤ ـ لا تخلو المناظرة والمناقشة ـ إن توفرت أخلاقياتها وفق محددات المشرع الإسلامي ـ من الترويح عن النفس وتسليتها، وتدريبها على التكيف مع الآخر.

٥ ـ تكون «المحاورة» فرصة تدريب وتنمية للقدرات العقلية عند المتحاورين كتنمية قدرة الفرد اللفظية مثل تعميق مهارة الفهم اللفظي، وجودة التعبير، والطلاقة اللغوية، وتشجيع مهارة الخطابة وارتجال الكلام بحرية وجرأة وطمأنينة وحفظ بعض «النصوص» مع فهم لمضمونها واستخدامها في الحوار، باعتبار أن الحوار كله خطاب «جدلي» يتم فيه تبادل الرأي وتداول الأفكار.

٦ ـ وينمي المحاور لديه قدرات أخرى كالملاحظة والاستدلال وتحليل

النصوص، والقدرة على صياغة الافتراضات التي يتطلبها الحوار عادة، الوقوف من الأفكار موقف الناقد البصير، فيعتاد في ضوء حرية التفكير نقد الأفكار ومحاكمة الآراء محاكمة عقلية، ولهذا كان الإمام الصادق عليه السلام يعقد مجالس الحوار بين تلاميذه لتنمية هذه الفضائل العقلية[١] وتدريبهم على آدابه والتقيد بشروطه.

٧ ـ ويمكن أيضاً أن تولد المواقف الحوارية التي يحث عليها المشرع التعليمي المسلم، نوعاً من التعلم الذاتي لأن المحاورة تولد عادة بعض التساؤلات التي يثيرها المحاور والخصم معاً، فيدفعهما نحو البحث والمطالعة والتنقيب في مصادر المعرفة.

٨ ـ قد تؤدي مواقف «الحوار» الموضوعي إلى توليد قناعات داخلية جديدة لدى الأفراد، وإعادة النظر في الآراء الخاطئة.

٩ ـ يتعلم «المحاور» خطوات التفكير منظمة، مرتبة، هادفة إلى طلب الحق، فالحوار بمقتضى المحتوى الداخلي لأحد النصوص ينطوي على هذه الخطوات.

يقول الإمام علي عليه السلام: «اضرب بعض الرأي ببعضه يتولد منه الصواب»[٢].

هذا النص كما ذكرنا سابقاً ينطوي على العناصر التالية:

---

(١) ذكرت بعض المصادر التاريخيّة أنَّ الإمام الصادق عليه السلام اعتمد أسلوب تدريب تلاميذه على المواقف الحوارية تحت إشرافه شخصياً، فقد جاء شامي يطلب المناظرة فأمر الإمام تلميذه هشام بن الحكم ـ وهو ما يزال غلاما صغيراً ـ مناظرة الشامي، وقد تمكّن هشام من نقض أدلة الشامي. انظر كتاب (الإمام الصادق عليه السلام)، للأستاذ رمضان لاوند ص٥١ ـ ٥٤.
وقد روى الكشي أنَّ جماعة من أصحاب الإمام الصادق عليه السلام منهم جميل بن درّاج وعبدالرحمن بن الحجاج وجماعة يبلغون نحواً من خمسة عشر رجلاً أو يزيدون اقترحوا على هشام بن الحكم أنْ يناظر هشام بن سالم في التوحيد وصفات الله سبحانه وتعالى، وكلاهما من البارزين من أصحاب الإمام الصادق عليه السلام في الفقه والكلام والفلسفة، فعقدوا مجلساً لهذه الغاية. انظر كتاب «سيرة الأئمة الاثني عشر» ج٢ ص٢٦٨، للأستاذ العلاّمة هاشم معروف الحسني.

(٢) ميزان الحكمة ج٤ ص٣٦.

أ ـ «رأي» ويمثله موضوع الحوار أو مشكلة البحث المتداولة فيه، وتمثل المرحلة الأولى في البحث، فلا حوار بلا موضوع، ولا بحث علمي بلا مشكلة، ولا تفكير علمي بدون «حصر» لمشكلة البحث وتحديد لها.

ب ـ تثار في الخطوة الثانية أسئلة افتراضية واعتراضات عليها من قبل المتحاورين تمهد للنتيجة المأمولة.

جـ ـ تقدم أدلة الإثبات للتحقق من صدق الفرضيات أو خطئها، وتكون ذلك خطوة ثالثة.

د ـ وفي الخطوة الرابعة يصل المتحاورون إلى حل نهائي للمشكلة أو النتائج التي تمثل تعلماً جديداً، وقد أسماها «النص» بـ«توليد الصواب» أو «توليد الحقيقة» على حد تعبير سقراط.

هـ ـ ويفترض في المرحلة الأخيرة من الحوار توظيف «الأفكار السليمة» في حياة الإنسان.

١٠ ـ يساعد الحوار على معرفة الخصم وجوانب القوة والضعف وتحليل سيكولوجيته، وكان النص القرآني يستخدم في حواره للمشركين طريقة الأسئلة الاستجوابية الحوارية كأسلوب للمحاكمة العقلية التي تدفع إلى المعرفة والتعلم وكشف جهل خصومه بعرض الحقائق وبيان تناقش تفكيرهم، فالأسلوب الحواري يحقق فائدة في تحليل سيكولوجية الخصم المعاند.

يقول أحد الباحثين[١] إن الأسلوب الحواري يكشف عن عناد المعاند ومعرفته للحق الذي يتظاهر بجهله، فإن المناقشة تحركه، وتلجئه إلى الكشف عن خبيئة أمره وباطن ما في نفسه ولا يتحقق هذا الغرض أيضاً إلا بإثارة النظر في الأدلة واعتصارها عن طريق النقاش والحوار حتى تتبدى من خلالها النتائج دون أي نص عليها من المربي المناقش.

---

(١) د. البوطي / منهج تربوي فريد في القرآن ص ٣٩ ـ ٤٥ (بتصرف)

ويشير هذا الباحث إلى الآيات رقم ٥٨ ـ ٦٤ من سورة النمل، وكذلك الآيات ٣٣ ـ ٣٨ من سورة الطور كأمثلة عن الأسلوب الحواري القرآني الذي كشف عناد المشركين، ثم يتابع د. البوطي قوله: إنه أسلوب حواري يقوم على إثارة الأسئلة المنبهة للعقل والمحركة للفكر، ولا تجد أي جواب صريح على سؤال منها [من الآيات] وإنما تجد بدلاً من الجواب لفت النظر إلى السؤال، حيث يتسنى للفكر أنْ يدرك الجواب الصحيح ويتنبه له.

إنه يسأل، ويلح في السؤال وطلب الجواب.. ولكنه سرعان ما يضرب عن السؤال وطلب الجواب معاً ليلفت النظر إلى أساس المشكلة في الأمر. إنهم يعدلون بالله غيره سلفاً، وانهم لا يريدون أن يعلموا شيئاً عن حقائق الكون وما فيه من طوايا الأدلة الرهيبة على وجود الله ووحدانيته، وانهم لا يريدون أن يتذكروا نشأتهم الأولى وتدرجهم في الخلق، ولو أنهم تذكروا.. وعلموا.. انصفوا.. ولعلموا الجواب على كل هذه الأسئلة، ولأقروا مؤمنين صاغرين.

إنَّ هذا الأسلوب الحواري يكشف عن عناد المشركين، ثم يزحزحهم عن مواقفهم العنادية هذه، ويضعف فيهم طاقة التشكيك والتجاهل، وبذلك يكونون مادة تربية لغيرهم إن أصروا على كفرهم مع ذلك، أو يكون هذا الحوار مادة تربية لهم أنفسهم إذا نبههم إلى صحيح الإيمان وضرورة الإنصاف.

٨. التعلم بأسلوب الرحلة التعليمية:

وبلغت أهمية التعلم وتحصيل المعرفة عند الشخص المسلم وحيوية دافعيته نحو التعلم، حداً يسافر من أجله إلى أقصى الأماكن النائية، ويتنقل في دنيا الله من بقعة إلى أخرى.

عبّر القرآن الكريم عن الرحلة التعليمية بتسمية أخرى هي «السير في الأرض» ويتم السير في الأرض لأغراض متعددة كالبحث عن عمل وطلب الرزق أو طلب العلم أو للترويح عن النفس أو التمتع بجمال الطبيعة أو لزيارة الأهل

والأولياء الصالحين، ولهذا تعتبر الرحلة عملية هادفة ما دامت في المجالات السابقة.

وتعتبر الرحلات التعليمية اتصالاً مباشراً بالواقع وبالبيئة الحيّة لتكون مصدراً للتعلم والتعليم، إذ تتيح للإنسان ـ معلماً ومتعلماً ـ معرفة الحقائق من الواقع، حيث يمده عن طريق الحواس والعقل إدراك الأشياء وفهمها، فالرحلة مشاهدة حيّة للبيئة والواقع والتاريخ، لأنها تضع المتعلم أمام مشكلة تتطلب منه الاستبصار واكتشاف الحقيقة دفعة واحدة أو بشكل تدريجي، فالسير في الأرض تنقيب عن الآثار في حياة الشعوب أو محاولة التعرف على تقاليدها وعاداتها، أو اكتشاف مخزون البيئة الطبيعية من معادن وثروات طبيعية متكدسة في باطن الأرض.

تقول الآية الكريمة:

﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا﴾[1].

وهناك ـ في هذا الصدد ـ آيات مماثلة تؤكد على أهميّة «السير في الأرض» ليكون مصدراً للمعرفة، ومن هذه الآيات آية (١١) من سورة الأنعام، والنص القرآني (٦٩) من سورة النمل، وكذلك آية (٢٠) من سورة العنكبوت، وآيتا (٩) و(٤٢) من سورة الروم، و(١٣٧) من سورة آل عمران، وآيات (٨٢ ـ ٨٥) من سورة غافر.

إنّ فكرة السفر لطلب العلم قديمة، وموجودة لدى إنسان العصور الماضية، بيد أنَّ المشرع الإسلامي دعم هذا الاتجاه في برنامجه التربوي منذ أنْ بدأ أول دين سماوي ينزل على البشر، فأرض الله واسعة للإنسان لا من أجل تحصيل رزقه فقط، وإنّما ليتعلم ويتكيف ويفر بدينه من هول الطغاة، ويريح نفسه من أهوال العذاب.

---

(١) سورة الحج، الآية: ٤٦.

وخلال التجربة التاريخية الطويلة للتربية الإسلامية كان السفر وبعث الوفود أسلوباً للتعليم، إذ كان الرسول الكريم أول من بعث الوفود التعليمية لتبليغ الناس في المناطق البعيدة أحكام الدعوة، كما فعل عندما أرسل مصعب بن عمير إلى المدينة وغيره إلى اليمن والقبائل (كأبي العلاء الحضرمي) للبحرين، وظلّت الأسفار بعده أسلوباً تعليمياً في ميدان التربية الإسلامية حتى اشتهر رجال في التاريخ الإسلامي كابن بطوطة بالرحلة لغايات شتى ومنها الهدف التعليمي، فهذا يدل على أهمية إيمان المربي المسلم بالرحلة التعليمية.

قد يكون السفر جماعياً مثل إرسال وفود أهالي قم للأئمة في أرض العراق للاستفسار عن أمور وأحكام شرعية، وقد يكون فردياً كما فعل هشام بن الحكم في رحلته التعليمية إلى المدينة باحثاً عن إجابة لسؤال حيَّره، فشد الرحال إلى المدينة المنورة يطلب جواباً من معلمه الإمام الصادق عَلَيْتَكُلِارْ عن سؤال ابن أبي العوجاء الذي اشتهر بالزندقة، وإثارة إشكاليات عقائدية.

روى الكليني في الكافي أن ابن أبي العوجاء سأل هشام بن الحكم فقال: «أليس الله حكيماً؟ قال: بلى وهو أحكم الحاكمين. قال: فأخبرني عن قول الله عــــز وجــــل: ﴿فَٱنكِحُواْ مَا طَابَ لَكُم مِّنَ ٱلنِّسَآءِ مَثۡنَىٰ وَثُلَٰثَ وَرُبَٰعَۖ فَإِنۡ خِفۡتُمۡ أَلَّا تَعۡدِلُواْ فَوَٰحِدَةً﴾[1] أليس هذا فرضاً؟ قال: بلى فأخبرني عن قول الله عز وجل ﴿وَلَن تَسۡتَطِيعُوٓاْ أَن تَعۡدِلُواْ بَيۡنَ ٱلنِّسَآءِ وَلَوۡ حَرَصۡتُمۡۖ فَلَا تَمِيلُواْ كُلَّ ٱلۡمَيۡلِ﴾[2] أي حكيم يتكلم بهذا؟

فلم يكن عنده جواب، فرحل إلى المدينة ـ من العراق ـ إلى أبي عبد الله عَلَيْتَكُلِارْ ، فقال: يا هشام في غير وقت حج أو عمرة؟ قال: نعم جعلت فداك لأمر أهمني.

---

(١) سورة النساء، الآية: ٣.

(٢) سورة النساء، الآية: ١٢٩.

إن ابن أبي العوجاء سألني عن مسألة لم يكن عندي فيها شيء، قال: وما هي؟ فأخبرته بالقصة، فقال أبو عبدالله عليه السلام: «أما قوله عز وجل ﴿فَٱنكِحُواْ مَا طَابَ لَكُم مِّنَ ٱلنِّسَآءِ مَثْنَىٰ وَثُلَٰثَ وَرُبَٰعَ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا تَعْدِلُواْ فَوَٰحِدَةً﴾ يعني في النفقة.

وأما قوله ﴿وَلَن تَسْتَطِيعُوٓاْ أَن تَعْدِلُواْ بَيْنَ ٱلنِّسَآءِ وَلَوْ حَرَصْتُمْ فَلَا تَمِيلُواْ كُلَّ ٱلْمَيْلِ فَتَذَرُوهَا كَٱلْمُعَلَّقَةِ﴾ يعني في المودة».

فلما قدم عليه هشام بهذا الجواب قال: والله ما هذا من عندك.

لاحظ كيف يسأله الإمام عليه السلام عن سبب قدومه في غير وقت حج أو عمرة، وكأنه يلفت نظرنا إلى قيمة المسألة التي وفد من أجلها، حتى كلفته مشقة السفر من العراق إلى أرض الحجاز.

فإذن يواجه الفرد المسلم بعض المشكلات العقائدية ويحتار في الإجابة عليها فيضطر إلى السفر بحثاً عن حلّ على النحو الذي رأيناه في رحلة هشام بن الحكم إلى الإمام الصادق عليه السلام، وبخاصة إذا الشخص المقصود كالإمام الصادق الذي يمتلك رداً حاسماً على كل تساؤل يتوقع إثارته، فهشام يؤمن بالقيادة الفكرية والعلمية للإمام، ويتوقع منه حل مسألته.

وليست بواعث الأسفار تعليمية دائماً، وإنّما تكون بواعثها متنوعة ممزوجة ببواعث أخرى، فقد تأتي وفود مسافرة لتحقيق أغراض شتى كدفع الحقوق الشرعية المالية مثل الخمس والزكاة الكفارات والمعونات للمسلمين، ثم يستفيد المسافرون من فرصة وجودهم بجانب الأئمة والعلماء من أصحابهم فيثيرون مسائل تعليمية مقصودة مسبقاً أو طارئة، كما كان يفعل ذلك أهالي قم مثلاً في زياراتهم المستمرة لبعض الأئمة عليهم السلام في أماكنهم، فعادة ما تثار خلال هذه الزيارات للائمة بعض التساؤلات الدالة على التعلم والرغبة في النفقة، فكما قلنا سابقاً إن السؤال نفسه هو مادة بحث وتعلم، فتتحول الزيارة بعد أداء الحقوق الشرعية المالية إلى تعلم مباشر على يد المعلم المقصود.

إذن فكرة السفر ليست مخصوصة دائماً للتعلم، ولكن أئمة أهل البيت عليهم السلام يجعلونها مواقف للتثقيف والتعلم والتوجيه التربوي والعلم بالأحكام الشرعية.

وأسفار المتعلم إما:

١. نحو معلم مقصود كإمام يعتقد المسافر يقيناً بإمامته، فيسأله عما يحيره من المسائل، ويحمل معه الردود المكتوبة بإملاء الإمام للمتعلم السائل نفسه، أو بإملاء الإمام لشخص آخر من تلاميذه، ثم يسلم الرد للمتعلم السائل ليحمله من مكان بعيد رداً على شبهة أو على سؤال هادف.

٢. وإما يضطر المتعلم للسفر إلى مراكز علمية محددة ومشهورة لتلقي الثقافة والتوجيه والمعرفة الإسلامية كالنجف الأشرف، وقم، والمدينة المنورة والأزهر الشريف والقيروان وسائر مراكز العمليّة التعليميّة الإسلامية في بغداد ودمشق والبصرة وحلب والمغرب العربي، فإذا توجه المسافر المتعلم إلى هذه المراكز كان التعلم لذات الله خالصاً في صدارة أهدافه.

إن أرض الله واسعة في نظر المسلم لتحصيل الرزق والعيش بأمان، وهي أيضاً واسعة لتلقي العلم والمعرفة.. الأرض كلها مكان للتعلم.

ولم يكن السفر مقصوراً على المتعلمين وحدهم، وإنَّما كذلك أسلوب استعمله المعلمون أنفسهم، فكثيراً ما تبدأ أسفار المعلم المسلم من قطر إلى آخر ليحقق تعليماً مزدوجاً، فيتعلم كما فعل هشام بن الحكم ويعلم غيره في الوقت نفسه، ونتذكر أسفار أبي حامد الغزالي رحمه الله تعالى كمثال على رحلات المعلم المسلم من بلد لآخر ليجمع في آن واحد بين التعلم والتعليم.

وقد يعتقد البعض أنَّ السفر لتحصيل العلم أمر عادي، وليس منقبة للمتعلم في العصور القديمة، فما يزال الإنسان في أيامنا يطوي آلاف الأميال لكسب التعلم والمعرفة.

ذلك صحيح، ولكن السفر لطلب العلم أو الرزق أو لطلب الأمن النفسي

قديماً يختلف عن حال الناس فيه الآن، بعد أنْ قدمت مسائل المواصلات في عصرنا تقدماً هائلاً طوى السنين في أشهر، واختصر الأشهر في بضع ساعات من نهار أو ليل.

ويضاف إلى ذلك أيضاً أنَّ التعلم في عصور ماضية يبحث عنه المتعلم في وسط جهل، أما التعلم اليوم فيصل إلى الإنسان في أيسر موقع في بيته أو بموقع عمله أو في سيارته، وليس مطلوباً من الإنسان سوى أنْ يهيئ نفسه وذهنيته للتعلم، ويستثمر حواسه كمنافذ للمعرفة.

فهل أدرك السائل هذه المفارقة بين التعلم في زماننا، وبين التعلم في عصور خلت لم تشهد تفجراً معرفياً؟ ولم تعرف تقدماً تقنياً كبيراً في الميدان التربوي.

٩ . التعلم بالنقد والنقد الذاتي:

يدرك المشرع الإسلامي أهمية التفكير النقدي في تعلم السلوك الجديد المرغوب وفق معاييره الشرعية المحددة، لذلك أباحه كأسلوب ضروري لتنمية شخصية المتعلم في مختلف أطوار نموه وبخاصة في القدرات العقلية، وغالباً ما يبلغ المتعلم درجة من التفكير الإبداعي بسبب ممارسة ملكة النقد وتنمية الحاسة النقدية، فالنقد البنَّاء الهادف رسالة تعليمية موجهة للإنسان كما تثبت ذلك نصوص المشرع الإسلامي:

﴿فَلَا تُزَكُّوٓاْ أَنفُسَكُمْ﴾(١).

«كونوا نقاد الكلام»(٢).

«أحب إخواني إليَّ من أهدى إليَّ عيوبي»(٣).

---

(١) سورة النجم، الآية: ٣٢.

(٢) ميزان الحكمة ج٦ ص٤٨٥.

(٣) تحف العقول ص٢٧٠.

«رحم الله امرأً أهدى إليَّ عيوبي»[١].

والنقد حكم عقلي هادف يحكم على موقف الذات وسلوكها بالصواب أو الخطأ، ولا يهم في نظر المشرع التربوي الإسلامي مصدر النقد ولا يعنيه من هو الناقد مادام موضوعياً «لا تنظروا إلى من قال وانظروا إلى ما قيل»[٢].

ولكي يكون النقد فعالاً في حركة التقدم الاجتماعي للأمة حماه المشرع التربوي الإسلامي من العادات الخاطئة ووفر له قدراً كافياً من الحرية وجدد أصوله وشروطه الصحيحة، كموقف الإمام علي عليه السلام من معارضيه وناقديه عندما قال لاثنين من كبار معارضيه «اذهبا فأنا كفيلكما» وتركهما في حرية أمرهما.

ويبدو النقد دائماً في مظهرين:

المظهر الأول:

نقد من الآخرين لذاته بحيث يسمح لغيره ـ سواء كانوا من خصومه أو من أصدقائه ـ أنْ ينقدوه ويحددوا عيوب ذاته ويحصوا عليه أخطاءه، ثم يتقبلها ويفرز منها ما هو معقول بقصد تعديل السلوك في ذاته نحو الأفضل، لا من أجل البحث عن الأخطاء والتفاعل معها كعادة لا تحقق هدفاً تربوياً يطور شخصيته وينضج قدراتها.

والمظهر الثاني للنقد:

يتمثل في النقد الذاتي حيث أمر المشرع الإسلامي الشخص المسلم بمحاسبة نفسه واستقصاء مزالقها بهدف توظيف المعرفة النقدية في تعديل سلوك ذاته، وغالباً ما يتم هذا النقد في جلسات الخلوة مع الذات، إذ يستجمع الفرد تفكيره ويرتد نحو ذاته يقلبها، ويحدد نقاط القوة والضعف، فيعزز الإيجابيات ويطرح السلبيات جانباً.

---

(١) تحف العقول ص ٤١.

(٢) غرر الحكم ودرر الكلم، ج٢ ص٣٢٠، رقم الحديث (٤٠) الفصل الخامس والثمانون.

وسواءً بدا النقد من داخل الذات أو من خارجها، فإن النقد أسلوب تعليمي غايته إحداث تعديل مستمر لسلوك الكائن الآدمي ـ عالماً أو متعلماً ـ نحو الأحسن وليس مجرد إشباع لرغبة مرضية في التلذذ والتشفي أو تعذيب الذات إذا كان الناقد هو «الشخص» نفسه، فالتفكير النقدي وسيلة لتعلم سلوك جديد ينمي شخصية الفرد، وهو طريقة لتجاوز الخطأ إلى الممكن الأفضل، فالتعديل ينطوي على خبرة معرفية.

وكمثال على فاعلية النقد في معالجة بعض الأمراض النفسية التي يعاني منها المتعلم نوضح فاعلية هذا الأسلوب في حالة الرياء والإعجاب.

فالمرائي يحب أنْ يمتدحه الآخرون ويأنس ـ فقط ـ بإطرائهم على أفعاله، لذلك يبحث دائماً عن تقدير المجتمع له ولعمل قام به أو مكافأته على نشاط أنجزه، إنه يعتقد أنَّ لعمله ثمناً هو الحصول على تقدير الآخرين له والثناء عليه، وإعطائه مكافأة أو أي شيء يلفت النظر إليه.

لذلك ينفر المرائي المعجب بنفسه من النقد بمظهريه... نقد الناس له أو نقده الشخصي لذاته، فهو يكره النقد من أي مصدر وبالتالي يحرم نفسه من فرصة تعلم جديد.

إنَّ الرياء ينمي في سيكولوجية الفرد الإحساس بالإعجاب، ويتصور أن عمله الذي أداه للآخرين ذو قيمة، وذو أهمية، وانه مصدر هذا الإنجاز، وليس لهذا الإحساس سوى نتيجة واحدة هو تكوين إحساس وهمي بتفوق المرائي.

يقول الإمام علي عليه السلام: «الإعجاب يمنع من الازدياد» أي يحول دون نمو وزيادة الخبرات والمعارف، وهذه الحالة النفسية المرضية تميت الشعور بالمسؤولية، وتميت الرغبة في متابعة العمل، وتقتل أية دافعية نحو تعديل صورة الذات للأفضل.

ولكن الناقد يتحسس خلافاً للمرائي مشاعر القصور في كل ما يعمل تجاه ربه ويتلمس الحاجة إلى تطوير تعلمه دائماً حتى لو كانت مستويات التعلم في قمة

مراحل الإتقان، هو لذلك مشفق على نفسه، غير راضٍ عن الحد الذي بلغته خبراته المعرفية، ومثل هذا الإحساس يدفع بالذات نحو تطوير قدراتها ويضيف في كل يوم خبرات جديدة، ولا يفتر حماس المتعلم الناقد ويطلب دائماً مزيداً من التقدم، فعن طريق النقد يتخلص المتعلم من ضغط الإثم أولاً، ويجتنب المعوقات لعملية التعلم، ويعمل على تنمية تفكيره وحل مشكلاته.

وقد سبق أن أشرنا إلى مبدأ تربوي يقرره المشرع في عملية تعليم الأفراد، وهو مبدأ التوجيه والإرشاد الذي يقوم على نقد سلوك المتعلم والحكم عليه، ومعرفة نتائج عمله خلال مواقف التعلم، فالتغذية الراجعة تجسم طريقة التفكير النقدي بكل حذافيره.

والمناقشات والمناظرات وإثارة الأسئلة التي تدور عادة في الحلقات التعليمية لدليل على تأييد المشرع لهدفية النقد وأبعاده التربوية، فهذه الأساليب الشائعة في عملية التعليم تجسيد للتفكير النقدي الذي يحرص منهج التربية الإسلامي على إنمائه في سلوك المتعلم المسلم.

ولنتأمل النصوص التالية التي تحث الإنسان المسلم على التفكير الناقد وممارسته بهدفية وموضوعية ـ وبالأخص في المجال التعليمي.

قال الرسول ﷺ: «أقيلوا ذوي الهيئات عثراتهم»[١].

«أتقن العمل فإن الناقد بصير».

قال الإمام الحسين عليه السلام: «ومن دلائل العالم انتقاده لحديثه، وعلمه بحقائق فنون النظر»[٢].

«والمؤمن مرآة المؤمن يتأمله ويسد فاقته»[٣].

---

(١) تحف العقول ص ٤٧.
(٢) تحف العقول ص١٧٨.
(٣) تحف العقول ص ١٢١

أسلوب المقابلة بين أضداد السلوك:

يقوم هذا الأسلوب في نصوص المشرع الإسلامي على المقابلة بين نمطين متعاكسين ومتضادين بنحو يسمح للإنسان ـ معلماً أو متعلماً بالمقارنة والتمييز بغرض تعلم واختيار السلوك الأحسن وترك السلوك غير المرغوب فيه.

ويأخذ هذا الأسلوب مساحة كبيرة في النص التربوي الإسلامي بخاصة في القرآن، وقد انتبه الباحثون المسلمون إلى فعاليته، فظهرت كتابات متعددة أخذ بعضها شكل مقال، وأخذ بعضها الآخر شكل أبحاث ودراسات موسعة ومستقلة[١].

لقد استخدم هذا الأسلوب في مجالات التربية والتوجيه والتعلم والإرشاد والقيم والعلاج النفسي[٢] حيث تم توظيفه في المجالات السابقة، وأثرى التجربة التربوية التاريخية للمسلمين على امتداد عصور متتابعة.

وتشتق كلمة «مقابلة» في معاجم اللغة من مادة «قَبَل» وهي مصدرها الأساسي أو الأصلي، وتتعدد معانيها، ويؤكد أحدها أنَّ كلمة «قابَلَ» تعني «واجَهَ»، فـ«الشيء بالشيء» عَارضه به ليرى وجه التماثل أو التخالف بينهما»[٣].

وحاول باحث تربوي مسلم تحديد مفهومها التربوي فقال:

«يقصد بالمقابلة معرفة المؤثر بتمييزه عن غيره، وبمعرفة ضده أو قرينه،

---

(١) من ذلك مقالة موجزة نشرت بمجلة الوعي الإسلامي الكويتية بعنوان (المقابلة في القرآن) العدد ٣٦٩، وعرضت مجلة رسالة القرآن الكريم الإيرانية في عددها السادس / ص٩٧ بحثاً عن خمسة نماذج متقابلة في القرآن الكريم، وقد استفدنا منه في دراستنا هذه، كذلك بحث د. إحسان خليل آغا في هذا الموضوع الذي أشرنا إليه.

(٢) كتبنا دراسة مطولة وموسعة عن هذا الأسلوب وطبقناه على ميدان العلاج النفسي برؤية إسلاميّة، وكان عنوان هذه الدراسة «منهج المعالجة النفسية بالأضداد» دراسة تحليلية في ضوء سيكولوجية الأخلاق والقيم الإسلامية.

(٣) المنجد في اللغة والأعلام/ ص٦٠٦.

والفعل وضده أو مكمله، والعمل ونتيجته، والأمر وعاقبته، به تكتمل الصورة، وتتضح المعاني وتتحدد الألفاظ وتفسر الظواهر»[١].

• ولكن كيف جاءت المقابلة في القرآن؟

اجتهد د. إحسان آغا في تصنيف أشكال المقابلة في القرآن الكريم إلى الأنماط التالية:

١. المقارنة بين المخلوقات الكونية:

في الآيات التاليات نموذجاً للمقابلة بين الشمس والقمر، والنهار والليل، والسماء والأرض، قال الله تعالى:

﴿وَالشَّمْسِ وَضُحَاهَا ۝١ وَالْقَمَرِ إِذَا تَلَاهَا ۝٢ وَالنَّهَارِ إِذَا جَلَّاهَا ۝٣ وَاللَّيْلِ إِذَا يَغْشَاهَا ۝٤ وَالسَّمَاءِ وَمَا بَنَاهَا ۝٥ وَالْأَرْضِ وَمَا طَحَاهَا ۝٦﴾[٢].

٢. المقابلة بين الأفعال:

وهناك مقابلة بين الأفعال تتمثل في الآيتين ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا ۝٩ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا ۝١٠﴾[٣].

٣. المقابلة بين نتائج الأعمال:

وهناك مقابلة بين الأعمال والنتائج:

﴿فَأَمَّا مَن ثَقُلَتْ مَوَازِينُهُ ۝٦ فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَّاضِيَةٍ ۝٧ وَأَمَّا مَنْ خَفَّتْ مَوَازِينُهُ ۝٨ فَأُمُّهُ هَاوِيَةٌ ۝٩﴾[٤].

---

(١) بحث د. إحسان آغا عن «التعلم في القرآن» أو الفصل الخامس ٩٥/١٠٩ وقد نشره في كتابه «علم النفس الديني» تأليف د. رشاد علي عبد العزيز وآخرون.

(٢) سورة الشمس، الآيات: ١ ـ ٦.

(٣) سورة الشمس، الآيتان: ٩ ـ ١٠.

(٤) سورة القارعة، الآيات: ٦ ـ ٩.

٤ . المقابلة لتمييز الشيء عن ضده:

وهناك مقابلة لتمييز الشيء عن ضدّه كما جاء في النص القرآني التالي:

﴿إِنَّهُۥ لَقَوْلٌ فَصْلٌ ﴿١٣﴾ وَمَا هُوَ بِٱلْهَزْلِ ﴿١٤﴾﴾[1].

٥ . المقابلة بين الحالات النفسية والمؤثرات الحسيَّة والموسيقى المصاحبة:

﴿كَلَّآ إِذَا دُكَّتِ ٱلْأَرْضُ دَكًّا دَكًّا ﴿٢١﴾ وَجَآءَ رَبُّكَ وَٱلْمَلَكُ صَفًّا صَفًّا ﴿٢٢﴾ وَجِاْىٓءَ يَوْمَئِذٍۭ بِجَهَنَّمَ﴾[2].

﴿يَٰٓأَيَّتُهَا ٱلنَّفْسُ ٱلْمُطْمَئِنَّةُ ﴿٢٧﴾ ٱرْجِعِىٓ إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً ﴿٢٨﴾ فَٱدْخُلِى فِى عِبَٰدِى ﴿٢٩﴾ وَٱدْخُلِى جَنَّتِى ﴿٣٠﴾﴾[3].

في الآيات ٢١ ـ ٢٢ من سورة الفجر نجد موسيقى منتظمة الإيقاع، شديدة الأثر، تبرز الذل والرهبة، بالمقابل نجد في الآيات ٢٧ ـ ٣٠ السورة موسيقى متموجة رخيمة.

والمقابلات في القرآن الكريم كثيرة يمكن تصنيفها بعدة طرق فهي قد تكون معنوية كالخير والشر، والمعروف والمنكر، أو مجسمة كالمؤمنين والكافرين، والسموات والأرض.

كما يمكن تصنيفها على أساس كونها حاضرة كالدنيا أو غيبية الآخرة، وقد تكون المقابلة لأحداث متآنية، أو متعاقبة.

إنَّ المقابلات بأنواعها المختلفة استخدمت في القرآن الكريم بشكل واضح يلفت نظر التربويين المهتمين، والمقابلة كمبدأ تعليمي لم تلفت نظر علماء النفس حتى الآن بطريقة مباشرة ـ في حدود علم الباحث ـ وتؤكد استخدامات المقابلة في التعلم.

(١) سورة الطارق، الآيتان: ١٣ ـ ١٤.
(٢) سورة الفجر، الآيات: ٢١ ـ ٢٣.
(٣) سورة الفجر، الآيات: ٢٧ ـ ٣٠.

السمات المتقابلة بين الحدية والوسطية[١] :

تتراوح السمات المتقابلة في نصوص المشرع الإسلامي التربوية بين الحدية والوسطية، إذ يؤكد قسم من هذه النصوص على التقابل الحدي الذي لا وجود فيه لسمة وسط، بحيث تتواجه على خط التقابل سمة غير سوية مع سمة سوية، فتكون إحداها «رذيلة» وتكون السمة المضادة الأخرى «فضيلة».

بينما يؤكد قسم آخر من النصوص الإسلامية على وسطية السمة «السوية» بين سمتين عصابيتين، وقد اشتهر أرسطو فيلسوف اليونان الشامخ بأنَّه صاحب تصنيف للفضائل والرذائل قائم على تعريف «الفضيلة» بأنَّها وسط بين رذيلتين كلتاهما تمثل طرفاً وسلوكاً غير سوي.

وقد تأثر علماء السلوك والأخلاق المسلمين أمثال ابن مسكويه[٢] بهذا التصنيف، بيد أنَّ العلماء والفلاسفة انتقدوه لأنَّ هناك بعض الفضائل والصفات الحدية لا تقبل الوسطية ولا يمكن الأخذ فيها بهذا الخط الفاصل، فالصدق والأمانة والعدل كلها ليست وسطاً بين رذيلتين إحداهما إفراط والآخر تفريط.

أمَّا نصوص المشرع الإسلامي ـ قرآنية وغير قرآنية ـ فقد اتجهت نحو الجمع بين التقابل الحدي والتقابل الوسطي، وسوف تجد في هذه النصوص أمثلة عديدة.

أولاً: السمات المتقابلة الحدية:

هذا النوع من السمات تخلو من الوسطية كالصدق والكذب، والأمانة والخيانة والتفاؤل والتشاؤم، والعلم والجهل، ومن يتأمل نصوص القرآن وآياته، وكذلك السمات المتقابلة في قوائم الأضداد[٣] يدرك أنَّه لا يوجد سمة سوية في طرف، وسمة غير سوية في طرف آخر.

---

(١) وضعت في دراستي التي كتبتها عن فعالية منهج المعالجة النفسية بالأضداد هذا التصنيف، وتحت هذا العنوان أيضاً، وهو جزء من الفصل الثاني.

(٢) ابن مسكويه / تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق ص٤٥ـ٤٩.

(٣) انظر قائمتي الأضداد في الفصل السادس من دراستنا (منهج المعالجة النفسية بالأضداد)، حيث ناقشنا أنماطاً من السلوك المتقابل بالأضداد.

وطالما أنّنا سنعرض لبعض السمات المتقابلة الحدية في قائمتي الأضداد، وفي قوائم تصنيف السلوك الأخرى التي عالجناها في دراستنا عن نظام المعالجة والسيكولوجية بالأضداد، فسوف نشير إلى آيات قرآنية ترسم تقابلاً بين سمات تخلو من الوسطية.

يقول القرآن الكريم:

﴿إِنَّا هَدَيْنَٰهُ ٱلسَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا﴾[١].

﴿فَأَمَّا مَنْ أَعْطَىٰ وَٱتَّقَىٰ ﴿٥﴾ وَصَدَّقَ بِٱلْحُسْنَىٰ ﴿٦﴾ فَسَنُيَسِّرُهُۥ لِلْيُسْرَىٰ ﴿٧﴾ وَأَمَّا مَنۢ بَخِلَ وَٱسْتَغْنَىٰ ﴿٨﴾ وَكَذَّبَ بِٱلْحُسْنَىٰ ﴿٩﴾ فَسَنُيَسِّرُهُۥ لِلْعُسْرَىٰ ﴿١٠﴾﴾[٢].

﴿وَٱلَّذِينَ إِذَا فَعَلُوا۟ فَٰحِشَةً أَوْ ظَلَمُوٓا۟ أَنفُسَهُمْ ذَكَرُوا۟ ٱللَّهَ فَٱسْتَغْفَرُوا۟ لِذُنُوبِهِمْ وَمَن يَغْفِرُ ٱلذُّنُوبَ إِلَّا ٱللَّهُ وَلَمْ يُصِرُّوا۟ عَلَىٰ مَا فَعَلُوا۟ وَهُمْ يَعْلَمُونَ ﴿١٣٥﴾ أُو۟لَٰٓئِكَ جَزَآؤُهُم مَّغْفِرَةٌ مِّن رَّبِّهِمْ وَجَنَّٰتٌ تَجْرِى مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ خَٰلِدِينَ فِيهَا ۚ وَنِعْمَ أَجْرُ ٱلْعَٰمِلِينَ ﴿١٣٦﴾﴾[٣].

﴿قُلْ يَٰعِبَادِىَ ٱلَّذِينَ أَسْرَفُوا۟ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا۟ مِن رَّحْمَةِ ٱللَّهِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يَغْفِرُ ٱلذُّنُوبَ جَمِيعًا ۚ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلْغَفُورُ ٱلرَّحِيمُ﴾[٤].

﴿وَلَا تَسْتَوِى ٱلْحَسَنَةُ وَلَا ٱلسَّيِّئَةُ ۚ ٱدْفَعْ بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ فَإِذَا ٱلَّذِى بَيْنَكَ وَبَيْنَهُۥ عَدَٰوَةٌ كَأَنَّهُۥ وَلِىٌّ حَمِيمٌ﴾[٥].

﴿وَلَنَبْلُوَنَّكُم بِشَىْءٍ مِّنَ ٱلْخَوْفِ وَٱلْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ ٱلْأَمْوَٰلِ وَٱلْأَنفُسِ وَٱلثَّمَرَٰتِ ۗ﴾، (حالات جزع عولجت بالصبر) لذلك قال الله: ﴿وَبَشِّرِ ٱلصَّٰبِرِينَ﴾[٦].

---

(١) سورة الإنسان، الآية: ٣.
(٢) سورة الليل، الآيات: ٥ ـ ١٠.
(٣) سورة آل عمران، الآيتان: ١٣٥ ـ ١٣٦.
(٤) سورة الزمر، الآية: ٥٣.
(٥) سورة فصلت، الآية: ٣٤.
(٦) سورة البقرة، الآية: ١٥٥.

وآيات قرآنية أخرى توضح السمات المتقابلة، وتبين معالجة النص القرآني للسمات المرضية بسمات سوية بالمعيار العبادي مثل:

﴿ثُمَّ أَنزَلَ عَلَيْكُم مِّنْ بَعْدِ الْغَمِّ أَمَنَةً﴾(١).

﴿وَهُم مِّن فَزَعٍ يَوْمَئِذٍ آمِنُونَ﴾(٢).

﴿وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّنْ بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا﴾(٣).

﴿يَا مُوسَىٰ أَقْبِلْ وَلَا تَخَفْ إِنَّكَ مِنَ الْآمِنِينَ﴾(٤).

﴿إِذْ كُنتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُم بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا﴾(٥).

وكذلك نجد هذا النمط من السمات المتقابلة في آيات متتابعة حيناً، وفي آيات متفرقة أو متباعدة حيناً آخر، ففي الآيات الخامسة حتى العاشرة من سورة الليل مثلاً تتواجه أربع سمات على خط التقابل، وكذلك نجد هذا النمط في الآية ٧١ حتى الآية ٧٥ من سورة المائدة، وفي الآية ٥١ حتى الآية ٥٤ من السورة السابقة، وكلاهما يتحدث عن معالجة سمة مرضية بسمة سوية عبادية.

وأحياناً تعالج نصوص المشرع السمات المرضية بآيات متفرقات، فيعالج التكبر أو الكفر أو الإسراف في لوم الذات أو الرياء في آيات عديدة متفرقة، وعلاجها في آيات أخرى، وقد شملت هذه المعالجة بالسمات المتقابلة الحدية قضايا إيمانية وأخلاقية واجتماعية وإدراكية وغيرها.

ثانياً: السمات المتقابلة الوسطية:

وفي آيات القرآن أمثلة واضحة على هذا النمط العلاجي، وسنكتفي بعدد من الآيات الكريمة لمجرد التمثيل وتقريب المعنى.

---

(١) سورة آل عمران، الآية: ١٥٤

(٢) سورة النمل، الآية: ٨٩.

(٣) سورة النور، الآية: ٥٥.

(٤) سورة القصص، الآية: ٣١.

(٥) سورة آل عمران، الآية: ١٠٣.

إنَّ آيات القرآن عن السمات «الوسطية» ـ وهي السمات المرغوبة عبادياً ـ كثيرة ومتنوعة يقول القرآن الكريم:

﴿وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ ٱلْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَّحْسُورًا﴾[1].

﴿وَكُلُوا۟ وَٱشْرَبُوا۟ وَلَا تُسْرِفُوٓا۟ ۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلْمُسْرِفِينَ﴾[2].

﴿وَٱلَّذِينَ إِذَآ أَنفَقُوا۟ لَمْ يُسْرِفُوا۟ وَلَمْ يَقْتُرُوا۟ وَكَانَ بَيْنَ ذَٰلِكَ قَوَامًا﴾[3].

﴿وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِى ٱلْأَرْضِ مَرَحًا ۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ ﴿١٨﴾ وَٱقْصِدْ فِى مَشْيِكَ وَٱغْضُضْ مِن صَوْتِكَ ۚ إِنَّ أَنكَرَ ٱلْأَصْوَٰتِ لَصَوْتُ ٱلْحَمِيرِ ﴿١٩﴾﴾[4].

﴿وَلَا تَجْهَرْ بِصَلَاتِكَ وَلَا تُخَافِتْ بِهَا وَٱبْتَغِ بَيْنَ ذَٰلِكَ سَبِيلًا ﴿١١٠﴾﴾[5].

في الآيات السابقة تقابل بين سمتين متطرفتين تمثل كل منهما إفراطاً أو تفريطاً، لذلك ركزت الآيات على «السمة» الوسط باعتبارها السمة المرغوبة في التربية العبادية

إنَّ الآيات تندد «بالبخل والتبذير معاً» في عملية الإنفاق، وتطالب الإنسان «بالإنفاق المعتدل»، وتندد بالتكبر وقبول «المذلة» طواعية وتطالب بسمة «التواضع» وتطالب بالوسطية والاعتدال في «الصلاة».. لا جهر ولا إخفات.

وهكذا فإنَّ المعالجة بالأضداد تنتظم إمَّا على خط تقابل يقبل «الوسطية» بين سمات السلوك وإمّا على خط حدي تتباعد فيه السمات السوية عن السمات غير السوية تباعداً طرفياً وشاسعاً.

---

(١) سورة الإسراء، الآية: ٢٩.
(٢) سورة الأعراف، الآية: ٣١.
(٣) سورة الفرقان، الآية: ٦٧.
(٤) سورة لقمان، الآيتان: ١٨ ـ ١٩.
(٥) سورة الإسراء، الآية: ١١٠.

إذن عَرَضَ القرآن الكريم في نصوصه نماذج متقابلة من السلوك الإنساني، وترك للعقل حرية تفهم محتواها المعرفي واستنباط دلالاتها التربوية واستخدامها في عمليات التربية والتعلم والعلاج السلوكي.

وينطوي أسلوب المقارنة بين نماذج السلوك على مهارات التفكير العليا، وهذا يعني أنَّ استعمال هذا الأسلوب يجسد ثقة المشرع التربوي الإسلامي بإمكانيات العقل الإنساني، ويمنحه فرصة لتدريب قدراته المختلفة ـ دنيا أو عليا على الصقل والمران والإثراء المعرفي، لأنَّ النماذج المتقابلة قد تكون في سياق قرآني متتابع كما هو الحال بالنسبة لقصة صاحب الجنتين مع المؤمن المعدم أو قصة الصراع بين ابني آدم، وقد تكون في سياق آيات متباعدة عن بعضها كما هو الحال بالنسبة للمقابلة بين سلوك ابن إبراهيم الخليل وابن نوح عليهما السلام، فقصة إسماعيل تحكيها آيات قرآنية بعيدة في ترتيبها اللفظي عن الآيات التي تحدثت عن عصيان «ابن نوح».

وهذا التقابل المتصل والمتباعد معاً يتطلب قدرات عقلية مختلفة ليتمكن الإنسان من إدراكه بين النماذج القرآنية المتقابلة، ويتطلب التقابل تمتع ـ قارئ القرآن ـ بفهم محتويات نصوصه وإدراك ما بينها من علاقات التنافر والتضاد والتصادم أو علاقات التجاذب والوئام، كما يتطلب قدرة لديه على التأمل والاستنتاج واستخلاص النتائج النهائية، والتأليف بين هذه النماذج لتكوين وجهة نظر موحدة.

كما أنَّ حيثيات المواقف السلوكية التي تضمنتها هذه النماذج تقتضي تمتع من يتعامل مع نصوص القرآن بأن يكون قادراً على معرفة معايير التمييز بين نموذج وآخر لمحاكمة السلوك وإصدار الأحكام،وهذا كله يجعل العقل الإنساني أمام تجربة ذهنية تتطلب مهارات التفكير العليا لإنجاز عملية «التقابل» بإتقان، واختبار كفاءتها في تحليل النص القرآني وتفسير آياته بآيات أخرى.

ونترك القارئ ـ الآن ـ يتأمل بعض النماذج المتقابلة في السلوك الإنساني

التي عرضها الأستاذ أحمد القاضي[١]، وهدفها التمييز بين السلوك العبادي السوي والسلوك العصابي الرافض لمبادئ السماء.

النموذج الأول: مقارنة بين سلوك ابني إبراهيم ونوح عليهما السلام:

«سلوك الابن البار والابن العاق».

الرقم	النص القرآني	نوع السلوك
١	﴿رَبِّ هَبْ لِي مِنَ الصَّالِحِينَ ﴿١٠٠﴾ فَبَشَّرْنَاهُ بِغُلَامٍ حَلِيمٍ ﴿١٠١﴾ فَلَمَّا بَلَغَ مَعَهُ السَّعْيَ قَالَ يَا بُنَيَّ إِنِّي أَرَىٰ فِي الْمَنَامِ أَنِّي أَذْبَحُكَ فَانظُرْ مَاذَا تَرَىٰ ۚ قَالَ يَا أَبَتِ افْعَلْ مَا تُؤْمَرُ ۖ سَتَجِدُنِي إِن شَاءَ اللَّهُ مِنَ الصَّابِرِينَ ﴿١٠٢﴾ فَلَمَّا أَسْلَمَا وَتَلَّهُ لِلْجَبِينِ ﴿١٠٣﴾ وَنَادَيْنَاهُ أَن يَا إِبْرَاهِيمُ ﴿١٠٤﴾ قَدْ صَدَّقْتَ الرُّؤْيَا ۚ إِنَّا كَذَٰلِكَ نَجْزِي الْمُحْسِنِينَ ﴿١٠٥﴾ إِنَّ هَٰذَا لَهُوَ الْبَلَاءُ الْمُبِينُ ﴿١٠٦﴾ وَفَدَيْنَاهُ بِذِبْحٍ عَظِيمٍ ﴿١٠٧﴾﴾[٢].	الإيمان بالله وبالغيب، طاعة الله وأبيه، الصلاح، الصبر، الصدق، التقبل، الحلم، العلم، التواضع، البر. هذه هي السمات التي حددتها الآيات السابقات في سلوك سيدنا إسماعيل عليه السلام.
٢	﴿وَهِيَ تَجْرِي بِهِمْ فِي مَوْجٍ كَالْجِبَالِ وَنَادَىٰ نُوحٌ ابْنَهُ وَكَانَ فِي مَعْزِلٍ يَا بُنَيَّ ارْكَب مَّعَنَا وَلَا تَكُن مَّعَ الْكَافِرِينَ ﴿٤٢﴾ قَالَ سَآوِي إِلَىٰ جَبَلٍ يَعْصِمُنِي مِنَ الْمَاءِ ۚ قَالَ لَا عَاصِمَ الْيَوْمَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ إِلَّا مَن رَّحِمَ ۚ وَحَالَ بَيْنَهُمَا الْمَوْجُ فَكَانَ مِنَ الْمُغْرَقِينَ ﴿٤٣﴾ وَقِيلَ يَا أَرْضُ ابْلَعِي مَاءَكِ وَيَا سَمَاءُ أَقْلِعِي وَغِيضَ الْمَاءُ وَقُضِيَ الْأَمْرُ وَاسْتَوَتْ عَلَى الْجُودِيِّ ۖ وَقِيلَ بُعْدًا لِّلْقَوْمِ الظَّالِمِينَ ﴿٤٤﴾ وَنَادَىٰ نُوحٌ رَّبَّهُ فَقَالَ رَبِّ إِنَّ ابْنِي مِنْ أَهْلِي وَإِنَّ وَعْدَكَ الْحَقُّ وَأَنتَ أَحْكَمُ الْحَاكِمِينَ ﴿٤٥﴾ قَالَ يَا نُوحُ إِنَّهُ لَيْسَ مِنْ أَهْلِكَ ۖ إِنَّهُ عَمَلٌ غَيْرُ صَالِحٍ ۖ فَلَا تَسْأَلْنِ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ ۖ إِنِّي أَعِظُكَ أَن تَكُونَ مِنَ الْجَاهِلِينَ ﴿٤٦﴾﴾[٣].	الكفر بالله، ومعصيته، التمرد، الفساد، التكذيب، الغضب، الغرور والتكبر، الرفض، عقوق الوالدين. هذه أهم سمات كنعان بن نوح كما جاء في محتوى الآيات الكريمة، وهي سمات مضادة تماماً لسلوك سيدنا إسماعيل عليه السلام.

(١) انظر بحثه في مجلة رسالة القرآن، العدد السادس، ٩٧.

(٢) سورة الصافات، الآيات: ١٠٠ ـ ١٠٧.

(٣) سورة هود، الآيات: ٤٢ ـ ٤٦.

النموذج الثاني: مقابلة بين سلوك ابني آدم عليه السلام:

الرقم	النص القرآني	نوع السلوك
١	﴿وَٱتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ ٱبْنَىْ ءَادَمَ بِٱلْحَقِّ إِذْ قَرَّبَا قُرْبَانًا فَتُقُبِّلَ مِنْ أَحَدِهِمَا وَلَمْ يُتَقَبَّلْ مِنَ ٱلْءَاخَرِ قَالَ لَأَقْتُلَنَّكَ قَالَ إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ ٱللَّهُ مِنَ ٱلْمُتَّقِينَ ﴿٢٧﴾ لَئِنۢ بَسَطتَ إِلَىَّ يَدَكَ لِتَقْتُلَنِى مَآ أَنَا۠ بِبَاسِطٍ يَدِىَ إِلَيْكَ لِأَقْتُلَكَ إِنِّىٓ أَخَافُ ٱللَّهَ رَبَّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿٢٨﴾ إِنِّىٓ أُرِيدُ أَن تَبُوٓأَ بِإِثْمِى وَإِثْمِكَ فَتَكُونَ مِنْ أَصْحَٰبِ ٱلنَّارِ وَذَٰلِكَ جَزَٰٓؤُا۟ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴿٢٩﴾ فَطَوَّعَتْ لَهُۥ نَفْسُهُۥ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُۥ فَأَصْبَحَ مِنَ ٱلْخَٰسِرِينَ ﴿٣٠﴾ فَبَعَثَ ٱللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِى ٱلْأَرْضِ لِيُرِيَهُۥ كَيْفَ يُوَٰرِى سَوْءَةَ أَخِيهِ قَالَ يَٰوَيْلَتَىٰٓ أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَٰذَا ٱلْغُرَابِ فَأُوَٰرِىَ سَوْءَةَ أَخِى فَأَصْبَحَ مِنَ ٱلنَّٰدِمِينَ ﴿٣١﴾﴾[١].	سلوك هابيل: تتوفر فيه سمات العالم، التقوى، السمو بالذات، الشعور بالعزة، الحلم الإيمان بالله، المرونة، العفو عن الغير. سمات قابيل كما حددتها الآيات السابقة الجهل والكفر والغرور والتكبر والعدوان والحسد والغدر والبغي والقتل.

النموذج الثالث: مقابلة بين سلوك المؤمن المعدم وصاحب الجنتين:

الرقم	النص القرآني	نوع السلوك
١	﴿وَٱضْرِبْ لَهُم مَّثَلًا رَّجُلَيْنِ جَعَلْنَا لِأَحَدِهِمَا جَنَّتَيْنِ مِنْ أَعْنَٰبٍ وَحَفَفْنَٰهُمَا بِنَخْلٍ وَجَعَلْنَا بَيْنَهُمَا زَرْعًا ﴿٣٢﴾ كِلْتَا ٱلْجَنَّتَيْنِ ءَاتَتْ أُكُلَهَا وَلَمْ تَظْلِم مِّنْهُ شَيْـًٔا وَفَجَّرْنَا خِلَٰلَهُمَا نَهَرًا ﴿٣٣﴾ وَكَانَ لَهُۥ ثَمَرٌ فَقَالَ لِصَٰحِبِهِۦ وَهُوَ يُحَاوِرُهُۥٓ أَنَا۠ أَكْثَرُ مِنكَ مَالًا وَأَعَزُّ نَفَرًا ﴿٣٤﴾ وَدَخَلَ جَنَّتَهُۥ وَهُوَ ظَالِمٌ لِّنَفْسِهِۦ قَالَ مَآ أَظُنُّ أَن تَبِيدَ هَٰذِهِۦٓ أَبَدًا ﴿٣٥﴾ وَمَآ أَظُنُّ ٱلسَّاعَةَ قَآئِمَةً وَلَئِن رُّدِدتُّ إِلَىٰ رَبِّى لَأَجِدَنَّ خَيْرًا مِّنْهَا مُنقَلَبًا ﴿٣٦﴾ قَالَ لَهُۥ صَاحِبُهُۥ وَهُوَ يُحَاوِرُهُۥٓ أَكَفَرْتَ بِٱلَّذِى خَلَقَكَ مِن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ سَوَّىٰكَ رَجُلًا	صاحب الجنتين: غني، مثله الأعلى المال والثروة، متكبر معتد بما يملك، ظالم لنفسه، معجب بذاته ولديه إحساس مريض بالعظمة، مفرط في طول الأمل نتيجة استعلائه، يكذب بيوم الدين (المعاد أو يوم

(١) سورة المائدة، الآيات: ٢٧ ـ ٣١.

	﴿لَّٰكِنَّا۠ هُوَ ٱللَّهُ رَبِّي وَلَآ أُشۡرِكُ بِرَبِّيٓ أَحَدٗا ٣٨ وَلَوۡلَآ إِذۡ دَخَلۡتَ جَنَّتَكَ قُلۡتَ مَا شَآءَ ٱللَّهُ لَا قُوَّةَ إِلَّا بِٱللَّهِۚ إِن تَرَنِ أَنَا۠ أَقَلَّ مِنكَ مَالٗا وَوَلَدٗا ٣٩ فَعَسَىٰ رَبِّيٓ أَن يُؤۡتِيَنِ خَيۡرٗا مِّن جَنَّتِكَ وَيُرۡسِلَ عَلَيۡهَا حُسۡبَانٗا مِّنَ ٱلسَّمَآءِ فَتُصۡبِحَ صَعِيدٗا زَلَقًا ٤٠ أَوۡ يُصۡبِحَ مَآؤُهَا غَوۡرٗا فَلَن تَسۡتَطِيعَ لَهُۥ طَلَبٗا ٤١ وَأُحِيطَ بِثَمَرِهِۦ فَأَصۡبَحَ يُقَلِّبُ كَفَّيۡهِ عَلَىٰ مَآ أَنفَقَ فِيهَا وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا وَيَقُولُ يَٰلَيۡتَنِي لَمۡ أُشۡرِكۡ بِرَبِّيٓ أَحَدٗا ٤٢ وَلَمۡ تَكُن لَّهُۥ فِئَةٞ يَنصُرُونَهُۥ مِن دُونِ ٱللَّهِ وَمَا كَانَ مُنتَصِرًا ٤٣ هُنَالِكَ ٱلۡوَلَٰيَةُ لِلَّهِ ٱلۡحَقِّۚ هُوَ خَيۡرٞ ثَوَابٗا وَخَيۡرٌ عُقۡبٗا ٤٤﴾[1].	القيامة). المؤمن الفقير: فقير لكنه مؤمن بالله، عزيز النفس، متفائل بالمستقبل، لديه رضى بما قسم الله، والقيمة الكبرى عنده في الحياة

أسلوب الموعظة الحسنة:

يرى علماء التربية المسلمون أنَّ للموعظة الحسنة تأثيرها العاطفي والمعرفي الكبير في حياة الإنسان، ولها قدرة هائلة على النفاذ إلى القلوب، والسيطرة على الوجدان وتوجيه العقل في بيئة صالحة تمتلك قدوة محترمة مؤثرة.

وقد دعا النص التربوي الإسلامي ـ قرآناً وحديثاً ـ إلى استخدام حسن لأسلوب الموعظة والنصيحة[2] في حركة الحياة بخاصة في مجال التربية والتعلم والعمل والحياة العائلية، والحكم والسياسي، وتنظيم العلاقات الشخصية والاجتماعيّة، وتبادل المنافع بين الناس، وحثَّ النص الإسلامي على هذا الاستخدام الواسع في مخاطبة الإنسان خاصة صغار السن الذين تجد عندهم قابلية

(١) سورة الكهف، الآيات: ٣٢ ـ ٤٤.

(٢) بحثنا فعاليّة أسلوب النصيحة ـ كأسلوب استشارة ـ في التربية العلاجية، وذلك في كتابنا «بناء الشخصية في خطاب الإمام المهدي»، ص٥٩ ـ ٦٩.
وقد أوضحنا الأهداف التربوية والعلاجية لهذا الأسلوب، وشروطه وآدابه، وأخلاقياته، ونتائجه في تعديل سلوك الأفراد.

أفضل للاستماع والانتباه والتركيز والاهتمام لا سيما إذا رُبطت الموعظة الحسنة بالترغيب والترهيب.

وإذا كان أسلوب «الوعظ» والنصح «فعَّالاً» في تقدير المشرع التربوي الإسلامي، فإنَّ المعلِّم أولى باستخدامه في مجال التعليم المدرسي لأنَّه يتعامل أولاً مع صغار السن من مراحل الطفولة والمراهقة والشباب، ولأنَّ طبيعة العملية التعليمية التي يقوم بها، وما تنطوي عليه من أدوار ومسؤوليات دينية وتربوية ووطنية تتطلب هذا الاستخدام الواسع والمنظم والمستمر لأسلوب الوعظ والنصح والتوجيه لأداء التلميذ التعليمي ولسلوكه الأخلاقي والاجتماعي.

وقد سبق لنا في مواقع متفرقة من بحثنا الإشارة إلى نصوص عديدة تبين وجهة نظر المشرع الإسلامي وتأكيده على ضرورة استخدام أسلوب الوعظ والمناصحة الحسنة، ولا نجد حاجة للإعادة، ويبقى فقط تحديد القيمة التربوية لهذا الأسلوب في مجال التعليم الصفي، وتتجلى هذه القيمة في الجوانب التالية:

١. إنَّ الموعظة الحسنة بمحتواها العقلي والتربوي المنطقي تمثل قوة وأسلوباً مؤثراً لتغيير اتجاهات التلاميذ وتعديل إيجابي لقناعاتهم الداخليَّة خاصة إذا جاءت صيغة الموعظة ليِّنة القول، منظمة في عرض الأفكار وإقامة الدليل، ومتسامحة في تفهم وتقبل وجهة نظر الآخرين واستقبال انتقاداتهم بمرونة.

٢. تمثل الموعظة الحسنة حواراً فعَّالاً بين طرفين لتبادل الأفكار وتداول الرأي، وهي لذلك تتيح للواعظ والمستنصح معرفة كل منهما لسيكولوجية الآخر.

٣. تؤدي الموعظة كأسلوب تعليمي دوراً إيجابياً في التغذية الراجعة للتلاميذ، إذ إنَّ هؤلاء التلاميذ يحتاجون ـ عادة ـ للتنبيه، وتحديد ما هو صحيح وما هو خاطئ منذ البدايات الأولى لعملية التعلم، فالموعظة بمثابة تغذية راجعة للفرد في تقويم سلوكه التعليمي والشخصي.

٤ . يمكن للموعظة الحسنة إذا نجحت في تعديل السلوك الصفي، والأخلاقي والاجتماعي لدى التلاميذ من تحسين العلاقة بين المعلمين والتلاميذ وتقوية جوانب الارتباط بينهم، لأنَّ الموعظة تزيد من جسور الثقة، وتعمِّق الشعور بالأمن والطمأنينة لدى التلاميذ والمعلمين جميعاً.

ولا ريب أنَّ نمو علاقة حسنة بين المعلم وتلاميذه يسمح بفرص تعلم أفضل، ويؤدي إلى تكوين اتجاه نفسي إيجابي لفهم مادة التعلم، لهذا يدعو المشرع التربوي الإسلامي وعلماء النفس التربويين المسلمين إلى بناء علاقة سويَّة على أسس عباديَّة نقية، والموعظة بمفهومها العبادي هي إحدى آليات البناء للعلاقة الحسنة المرغوبة لدى التربويين المسلمين، وسوف يجد القارئ الكريم في الفصل الأخير من هذه الدراسة قواعد بناء العلاقة التربوية السليمة بين المعلمين والتلاميذ كما حددتها نصوص التشريع التربوي في القرآن والسنة، واجتهادات علماء التربية المسلمين.

٥ . تعوّد المتعلم وقبوله استقبال المواعظ الحسنة منذ البدايات الأولى في عملية التعلم والتعليم يجنب هذه العملية الصدام بعوائق متوقعة قد يعطِّلها لاحقاً، وقد يصل بها إلى حد الجمود، وهذا يؤدي إلى «ضياع» الطاقات وفقدان الإمكانيات الذاتية عند المتعلمين.

وبالتالي يسهل أسلوب «الموعظة» الجهد والوقت والمال على العاملين في ميدان التربية والتعليم، لأنَّه «بالموعظة» يتم تعديل السلوك مبكراً واقتلاع الأخطاء في أداء المعلم والمتعلم معاً، وهي في مهدها.

استخدام الأساليب الحسيَّة في مجال التعليم:

سبق لنا في مواقع عديدة من بحثنا الإشارة إلى أهميّة استخدام المعلمين للأساليب الحسيَّة في التدريس، حيث أكَّد المشرع التربوي الإسلامي كما ذكرنا على ضرورة تفعيل دور الحواس كمنافذ للمعرفة، فالنص القرآني (٧٨) من سورة

النحل، والآية (٢٣) من سورة الملك، وآية (٧٨) من المؤمنين وغيرها، تركز جميعاً على فعالية الحواس بخاصة في الإدراك والتعلم.

وشدد المشرع التربوي الإسلامي كذلك على إدانة كل تعطيل للحواس، حيث أشرنا إلى الأثر السلبي للنقص الحسي على عملية التعلم عند مناقشة العوامل الذاتيّة المؤثرة في هذه العملية سواء كان التعطيل ناتجاً عن إعاقة طبيعية أو ناجماً عن تجميد من الإنسان نفسه.

ودعا المشرع التربوي الإسلامي إلى استعمال المثيرات والأساليب والرسومات الإيضاحيّة، وسبق لنا معالجة هذه المسألة في الفصل الخامس عند مناقشتنا لأثر طريق التعليم كعامل موضوعي مؤثر في عملية التعلم.

ومما يلحظ أيضاً أنَّ الأساليب التعليمية التي أقرَّها المشرع التربوي المسلم ذات طابع حسي مباشر أو غير مباشر، فالإلقاء مثلاً والمناقشة بمختلف أشكالها وتوجيه الأسئلة، وإجراء التدريبات والتجارب، وضرب الأمثلة للناس، وتعلم اللغة، والرحلات التعليمية، وأدوات الاتصال التعليمي ووسائله هي جميعاً أساليب حسيَّة حثَّ عليها المشرع التربوي الإسلامي.

الفصل العاشر

المعلِّمون والمتعلِّمون
في النظرية التربوية الإسلامية

درجت التربية الإسلامية منذ بداية الدعوة على العناية بتعليم الإنسان وتربيته، طالما أنَّه محور الدين وقطبه الرئيسي فهو ـ إذن ـ يحتل مكانة اجتماعية كبيرة نظراً لدوره المزدوج في هذه العملية، وقد أوصت التشريعات التربوية الإسلامية بالإنسان معلماً ومتعلماً في آن واحد، وإن كانت هذه التوجيهات في المنظور الاجتماعي تؤكد أفضلية أحدهما وهو المعلم نظراً للدور الفعَّال الذي يضطلع به في توجيه المتعلم، بيد أنَّ النص الديني الإسلامي ينظر إليهما في الأجر سواء[١].

إنَّ المعلم طرف أساسي في عملية التعليم ويقابله المتعلم كطرف آخر، وبدون هذا التقابل الفاعل لا تكون ـ هناك ـ تربية وتعليم وإتقان واكتساب مهارات وخبرات وصقل إمكانيات ومواهب فطرية، ولهذا فإنهما ـ معاً ـ يعطيان للعملية التعليمية معناها الإنساني الواسع، فالمعلم أشبه بسراج يضيء لغيره في طريق مظلم شائك، والمتعلم هو الآخر أشبه بالجدول أو المصب الذي ينتهي إليه الجهد التعليمي بأكمله، وهو ـ في أي مرحلة مبكرة أو متأخرة خاصة في سن الطفولة والمراهقة ـ أشبه بأرض خالية تقبل ما يلقى فيها من بذور وتحتضنها وترعاها ثم تنبت الثمار، فينتقل ـ أي المتعلم ـ من دور «المتلقي» إلى دور آخر

---

(١) تاريخ التربية عند الإمامية ص ١١٥ نقلاً عن فروع الكافي للكليني.

يكون فيه معلماً ومتعلماً ويبقى هكذا حتى تنتهي دورة حياته لأنَّ «العالم لا يمل من تعلم العلم»[١]، و«خيركم من تعلَّم العلم وعلَّمه الناس»[٢].

وكما أنَّ للمتعلم دوره المزدوج في استقبال المعرفة من «الغير» ثم ينقلها إلى آخرين جدد، فإنَّ للمعلم أيضاً وظيفة مزدوجة يلعب فيها دور الوسيط بين الأجيال ينقل أيضاً ثقافة جيل سابق إلى جيل لاحق، ويربط «الإنسان» مع غيره في ثقافة مشتركة، وهذا الدور ينتهي به إلى بناء فعَّال متكامل ذو بعدين أحدهما يتجه نحو بناء الذات ويتجه الآخر لبناء الآخرين.

«كن عالماً أو متعلماً أو مستمعاً أو محباً لهم ولا تكن الخامس فتهلك»[٣].

ويمكننا أن نتأمل في النص خمسة خطوط، اجتمع أربعة منها في دائرة واحدة، وخرج الخط الخامس عن محيطها الداخلي.

في النص أربع خيارات متفاوتة القرب أو البعد من مركز الدائرة التي ارتضاها المشرع للمسلم وهي دائرة التعلم، فأما أن يكون الإنسان:

١ ـ عالماً يمثل محوراً أساسياً في العملية التعليمية وبيده سلطة التأثير في الموقف التعليمي.

٢ ـ أو متعلماً تدور من أجله عملية التعلم والتعليم وسخرت له إمكانيات المجتمع، كي يتعلم الخبرة المطلوبة.

وأجر ـ المعلم والمتعلم ـ سواء كما نصَّ على ذلك حديث سابق[٤].

٣ ـ أو مستمعاً: إذا لم يتح للفرد أن يكون عالماً متمكناً أو متعلماً راغباً

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص ٤٩٧.
(٢) منهاج المتعلم / للغزالي ص٧٥.
(٣) الأخلاق عند الرسول ﷺ وأصحابه ص ١٦٠، منهاج المتعلم للغزالي ص٥٩، تذكرة السامع لابن جماعة ص١٤٥.
(٤) الفكر التربوي عند الشيعة الإمامية ص ١٦٠.

ومتفرغاً للتعلم، فليس له إلاَّ أن يكون مستمعاً لهما، ومع أنَّ خط «المستمع» أبعد في الدائرة من خطي المعلم والمتعلم إلاَّ أنَّه «باستماعه» يتعلم بمقدار طاقته العقلية، وفي حدود خبرته المعرفية، وقد يشاركهما في الموقف التعليمي بقليل أو كثير، لأنَّ الاستماع[١] مدخل التعلم دائماً. وأول خطواته كما في سورة الأعراف، الآية ٢٠٤.

٤ ـ أو محباً لهم: وهذا الشخص لم يتمكن في دنياه أن يكون عالماً أو متعلماً أو مستمعاً لهما سوى أن يحب الفئات الثلاث السابقة، وهو أدنى الإيمان، وليس له سوى تشجيعهم وإعانتهم على مجالس العلم، وهذا خياره الوحيد للبقاء في دائرة التعلم التي ارتضاها الله لعباده بمقدار القرب أو البعد من مركزها.

٥ ـ وخارج الدائرة شخص خامس حرم نفسه من فرصة التعلم ولذته، فتوعده الله تعالى «بالهلاك» لأنَّه بتركه للعلم كسل عن أداء فعل عبادي تصدر الواجبات الدينية، وأوصى به المشرع الإسلامي في أول نص قرآني كريم نزل به الوحي الأمين على الرسول الكريم ﷺ.

مفهوم المعلم والمتعلم:

المعتاد في أذهان الناس أنَّ «المعلم والمتعلم» هما الطرفان اللذان يشتركان في العملية التعليمية بداخل غرفة الدراسة، وينصرف ذهن «المرء» عادة إلى هذا التحديد الضيق حين يذكر اسم أحدهما أو كليهما، وبخاصة بعد اتجاه المعرفة البشرية نحو التخصص الدقيق.

---

(١) ينظر للاستماع من زاويتين، تمثل الأولى «انتباه ذهن المتعلم» لمادة التعلم، ويجسد هذا الانتباه السمعي مدى قوة رغبة «المتعلم» ودافعيته في طلب المعرفة وإشباعها كحاجة فطرية سامية، وتمثل الزاوية الثانية لكلمة الاستماع طريقة التعلم أو أسلوب تلقي الفرد للمادة «التعليمية»، فالاستماع طريقة تعليم قائمة على نشر المعرفة والعلم عن طريق المحاضرة والإلقاء، وقد طوَّر الإنسان هذا الأسلوب التعليمي باستخدام أساليب وأجهزة تقنية حديثة مثل الإذاعة والتلفاز والفيديو، ومختبرات اللغة، والفيلم التعليمي.

والمشرع الإسلامي يقبل أن يكون الطرف الفعَّال المؤثر في غرفة الدراسة معلِّماً، ويقبل أيضاً أن يطلق على الشخص الذي يتلقى المعرفة في الصف الدراسي متعلماً، لكنه في الوقت نفسه يتجاوز هذا الحصر الضيق لمعنى المعلم والمتعلم، لأنَّه يؤمن بالتربية المستمرة الشاملة على مدى الحياة، وبشمولية مفهوم العلم.

ومع أنَّ التشريع التربوي في الإسلام يؤيد التخصصيَّة في ممارسة التعليم، إلاَّ أنَّ «الحصر» المحدود لمفهوم المعلم في نطاق غرفة الدراسة ليس مقبولاً، فمحتويات نصوص التربية الإسلاميَّة توسع من مفهوم المعلم وترى أنَّه ذلك الشخص الذي يقدِّم خبرة معرفية للآخرين أو تنشر علماً بينهم دون تحديد لزمان أو مكان أو لطائفة من الناس سواءً كان معيَّناً من مؤسسة تربوية مسؤولة عن شأن التعليم كما هو واقعه في هذا الزمان أو كان غير معيَّن من جهة محددة.

فالمعلم في النظرية التربوية الإسلامية مفهوم يتسع إلى خارج غرفة الدراسة، وهو بهذا المفهوم مسؤول أمام الله عن الخبرة المعرفية التي يملكها ومسؤول عن تقديمها للآخرين في أي موقف تربوي سواء بالمدرسة أو بمسجد أو بمؤسسة أو بمكان آخر، فكل من ينشر علماً يسميه المشرع الإسلامي معلماً، ويفهم هذا من بعض النصوص مثل قوله ﷺ: «من سئل عن علم فكتمه ألجم يوم القيامة بلجام من نار»[١]، ونلحظ في هذا المفهوم أمرين:

١ ـ إنَّ المعلم يقدم خبراته مدى الحياة وهو في الوقت نفسه يظل «متعلماً» طوال عمره.

٢ ـ وإنَّه يقدم علمه «مجانياً» أحياناً أو بتكاليف قليلة إذا تعهدت هذه المسؤولية جهة محددة عن التعليم كالدَّولة من خلال مؤسساتها التربوية، وقد ناقشنا مسألة الأجر ـ سابقاً ـ في الفصل الذي عالجنا فيه مبدأ الإثابة والعقوبة من وجهة نظر المشرع التربوي الإسلامي.

---

(١) سنن ابن ماجه.

إنَّ هذا المعنى الموسَّع يشمل الرسل والعلماء، والوعاظ والخطباء والمعلمين، والأمهات، والصديق الناصح، وحتى العدو الناقد، وتؤيد نصوص المشرع هذا التوسع في مفهوم المعلم، يقول النص: ﴿وَلَٰكِن كُونُوا رَبَّانِيِّينَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ الْكِتَابَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ﴾[١] وقوله تعالى: ﴿كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ﴾[٢]، وجاء هذا المعنى أيضاً في آيات أخرى مثل آية ١٢٩ من سورة البقرة، وآية ١٦٤ من سورة آل عمران، وقوله ﷺ: «إنَّما بعثت معلماً».

أمَّا المتعلم، فيفهم من أنظمة التعليم المعمول بها في حياتنا، ومن النصوص التربوية الإسلامية أنَّه «طالب علم» مسؤول عن تعلم خبرات تقدم له في موقف تربوي، ولكنَّ المشرع الإسلامي كعادته يتجاوز الحصر الضيق لمفهوم المتعلم، فيرى فيه «طالب علم» مدى العمر، ومعنى ذلك التحديد القائم الآن في أنظمة التعليم مجرد جزء من المفهوم الإسلامي للمتعلم، وأنَّه لا يستجيب للمعنى الواسع الذي يعينه المشرع التربوي الإسلامي، وهو مع ذلك لا يرفضه وإنَّما يتوسع في معناه.

فإذا كانت هذه الأنظمة تحصر معنى المتعلم في كونه طالباً مقبولاً في مرحلة معينة من مراحل التعليم المألوفة لدينا، فإنَّ الإسلام يجعل الحياة كلَّها مدرسة كبرى لتعليم الإنسان على مراحل تستغرق عمره كاملاً، وهو بهذه الشمولية لمفهوم «المتعلم» يكون المعلم نفسه ـ عالماً ومتعلماً في آن واحد ـ كما أنَّ المتعلم الذي تعلم شيئاً ويسعى إلى نقل هذه الخبرة المعرفية إلى غيره، فـ «العالم من لا يشبع من العلم ولايتشبع» وهو «لا يمل من تعلم العلم» و«لا يسأم من طلب العلم طول عمره».

---

(١) سورة آل عمران، الآية: ٧٩.
(٢) سورة البقرة، الآية: ١٥١.

والألقاب التي أطلقتها نصوص الإسلام التربوية لتدل على هذا، فمثلاً يطلق لفظ «المتلبس بالعلم» مرة على العالم أو المعلم ومرة أخرى على المتعلم.

ومع أنَّ التربية الحديثة ما تزال تحصر «المعلم والمتعلم» في المفهوم السائد الآن، إلاَّ أنَّها ظهرت بوادر اتجاه إلى التعليم المستمر وهذا الاتجاه نلحظ فيه تركيزاً على أمرين:

أولهما: إنَّه يجعل «الفرد» متعلماً مدى الحياة، فوسعت التربية الحديثة مفهوم المعلم والمتعلم.

وثانياً: إنَّ المفهوم الجديد «للمتعلم» في التربية الحديثة امتداد إلى «المعلم» نفسه من خلال عمليات ودورات تدريبية جديدة ومكثفة تسعى فيها التربية الجديدة إلى إعداده في ضوء المتغيرات الجديدة واستيعاب المعرفة التربوية الحديثة، وعليه تحاول التربية الحديثة الالتقاء مع نصوص التشريع التربوي للإسلام، وهذا لا يعني أنَّها تسجل على نفسها اعترافاً بالسبق التاريخي للإسلام في تقرير هذه الحقيقة التربوية، إلاَّ أنَّ فضل «هذا السبق» سواء في صياغة أساس نظري أو في عملية التطبيق التربوي خلال عمر طويل من تاريخنا الحضاري الزاهر متأصل الجذور وممتد في الزمان.

وربما يفسر هذا التداخل في دور «المعلم» مع دور «المتعلم» ما جاء في الحديث الشريف: «العلم والمتعلم شريكان في الأجر»[١] فهما يتساويان في الأجر من حيث إنَّ كل منهما يقوم بدور مزدوج في آن واحد هو دور «العالم المتعلم» أو دور «المتعلم العالم» ولكن يبقى الفضل لمن بدأ «التعليم» للآخر كما حدَّده نص آخر هو:

«إنَّ الذي يعلم العلم منكم له أجر مثل أجر المتعلم، وله الفضل عليه»[٢].

---

(١) انظر معالم النظربة التربية الإسلامية / د. مقداد يالجن ص٧٣.

(٢) الفكر التربوي عند الشيعة الإماميَّة / علاء الدين القزويني ص٢٣١.

سن المتعلم:

الثابت من وقائع حياتنا اليوميَّة، ونتائج الدراسات التجريبية أنَّ الطفل الطبيعي يتعلم منذ اللحظات الأولى من عمره، ولكنَّ التعليم المنظم الرسمي أو الأهلي الذي تنظمه الدولة المسلمة أومؤسساتها التربوية المنتشرة في دول العالم، يحدِّده المشرع الإسلامي في نهاية السنة السابعة، ومع أنَّ السنوات السبع الأولى يعفيها المشرع من كل تعليم منظم ملزم باعتبارها فترة لعب لم تكتمل فيها نضج الأجهزة الخاصة بالقدرة على التعلم، إلاَّ أنَّ نصوص التشريع تسمح بعد سن الثالثة بتعليم جزئي، مع أنَّ مواقف الحياة العفوية والتلقائية تتيح للطفل بتعلم منسجم مع مبادئ النمو الإنساني.

لنقرأ بعض النصوص الإسلاميَّة التي تحدد (تعيِّن) الفواصل الزمنية للمراحل الأساسيَّة في عملية النمو النفسي للأفراد.

- «دع ابنك يلعب سبع سنين، ويؤدب سبع سنين، والزمه نفسك (المصاحبة) سبع سنين، فإنَّ أفلح وإلاَّ لا خير فيه»[١].

- «الغلام يلعب سبع سنين، ويتعلم الكتاب سبع سنين، ويتعلم الحلال والحرام سبع سنين»[٢].

- «يُرخى الصبي سبعاً، ويؤدب سبعاً، ويستخدم سبعاً»[٣].

وتشير بعض نصوص التشريع أيضاً إلى سن السادسة، ويبدو من هذا الاختلاف بين تعيين السادسة والسابعة كموعد لبدء سن التعليم، أنَّ المشرع الإسلامي يدرك ما نسميه اليوم بظاهرة الفروق العقلية بين الأطفال، وبالرغم من أنَّ هذه الفروق ليست واضحة دائماً ولكنها موجودة، وسوف يتسع مداها تدريجياً كلَّما اقترب الأطفال من مرحلة المراهقة.

---

(١) مكارم الأخلاق ص ٢٢٢ ـ ٢٢٣.
(٢) الوسائل باب ٨٣ حديث١ / أحكام الأولاد.
(٣) مكارم الأخلاق ص٢٢٣.

يقول أحد النصوص: «احمل صبيَّك حتى يأتي عليه ست سنين، ثم أدِّبه في الكتاب ست سنين»[١].

وبالرغم من تعيين المشرع لسن السادسة أو السابعة (حسب مستوى القدرة العقلية للمتعلم) كموعد لبدء التعلم المنظم، فإنَّه لا يطالب بإلغاء تام للتعلم قبل الموعد المذكور، بل نجد في بعض النصوص توصية واضحة إلى البدء بتعليم جزئي محدود لإمداد الطفل ببعض المفاهيم العقائدية الضرورية، ويرى المشرع التربوي المسلم أنَّ تعلم هذه المفاهيم يكون في بداية السنة الرابعة للمتعلم، شرط أن يتدرج المربي أو المعلم في تدريب المتعلم على هذه المفاهيم، ويظل مثل هذا التعليم المحدود حتى موعد بدء التعليم المنظم في سن السادسة أو السابعة، ولنقرأ النص التالي:

«إذا بلغ الغلام ثلاث سنين يقال له سبع مرَّات: «لا إله إلاَّ الله» ثم يترك، حتى يتم له ثلاث سنين وسبعة أشهر وعشرون يوماً، فيقال له قل: «محمد رسول الله» سبع مرات.

ويترك حتى يتم له أربع سنين، ثم يقال له سبع مرات «اللهم صل على محمد وآل محمد».

ثم يترك حتى يتم له خمس سنين، ثم يقال له «أيهما يمينك وأيهما شمالك» فإذا عرف ذلك حُوِّل وجهه إلى القبلة، ويقال له اسجد.

ثم يترك حتى يتم له ست سنين، فإذا تم له ست سنين، صلَّى «وعُلِّم الركوع والسجود حتى يتم له سبع سنين».

فإذا تم له سبع سنين، قيل له: اغسل وجهك وكفيك، فإذا غسلهما، قيل له صلِّ: حتى يتم له تسع، فإذا تمَّت: عُلِّم الوضوء وضُرب عليه، وعلِّم الصلاة، وضُرب عليها»[٢].

---

(١) مكارم الأخلاق ص٢٢٢.

(٢) المصدر السابق.

والتعليم المنظم في إطار النظرية التربوية الإسلاميَّة لا يحبذ التدريب الواسع على استعمال أدوات الكتابة قبل النضج الطبيعي لعضلات اليد وقبل تآزر حركات الأصابع، بحيث يسمح هذا التآزر بالاستعمال الصحيح لأدوات الكتابة»[١].

وأعتقد أن تحديد السن للتعليم عند سن السابعة له علاقة بنضج عضلات اليد وتآزر حركات أصابعها، كما أنَّ القدرة العقلية لدى المتعلمين خلال فترة اللعب لم تصل بعد إلى نضج يسمح لهم بالإدراك والتمييز بين الأمور، بل إنَّ التدريب على تعلم مهارات بدون نضج طبيعي لأجهزتها سواء في الدماغ أو الجسم، يؤدي إلى مضاعفات عقلية ونفسيَّة، مثل بث روح السأم، والإحباط، وتكليف المتعلم فوق طاقته العقلية والجسميَّة.

ومن تجاربنا نرى أنَّ بعض رياض الأطفال ـ وهي مؤسسات تربوية مستحدثة ـ لا تلتفت أحياناً إلى أهميَّة العلاقة بين التآزر الحركي والنضج الجسْمي والتدريب والسن، لهذا سمحت للمتعلم قبل الابتدائية بالتدريب على استعمال الكتاب والقلم على نحو خاطئ سبب له متاعب صحيَّة ونفسيَّة، وذهنية.

ولا ينبغي أن يفهم من ذلك أنَّ المشرع الإسلامي يمنع التدريب البسيط المحدود على استعمال أدوات الكتابة مادامت متناسبة مع سيكولوجيَّة المتعلم وقدراته العقلية في هذا السن، لأنَّ التجارب أثبتت أن نتائج التدريب الجزئي المحدود أسدت نفعاً للمتعلم في اكتساب مهارات أساسيَّة للمتعلم تمهده لمرحلة نمائية تالية، كمسك القلم وأدوات الكتابة، وتصفح الكتاب، والتعود على النظام ومخالطة الغير، والتكيف مع عناصر بيئة أخرى غير أسرته، بل قد نفعت على تدريب المتعلم بعد الثالثة على معرفة الحروف والتمييز بينها، وقد مرَّ علينا نص سابق يسمح بتعلم جزئي بدءاً من نهاية سنّ الثالثة.

---

(١) وقع جدل في اليابان بين القائمين على إدارة بعض رياض الأطفال وبين أولياء الأمور، فالمعلمون يريدون التركيز على تنمية مهارات وجدانية واجتماعية وحركية مثل النظام والتعاون والتكيف والاختلاط بالزملاء، بينما يصر بعض أولياء الأمور على التعليم المبكر الجاد وتنمية المهارات العقلية لأطفالهم.

وإذا كانت رياض الأطفال تكتفي بتدريب المتعلمين على هذه المهارات تدريباً جزئياً غير إلزامي، فإنها تلتقي مع نظرة المشرع القائلة بأنَّ سن ما بعد الثالثة هو سن تعليم مبسط يزود المتعلم بأساسيات التعلم بعد السابعة أو ما نسميها بالمرحلة الابتدائية.

وثمة نقطة أخرى:

فالتعلم المبكر غير المقصود ـ عند الطفل ـ أمر يصعب إنكاره، حتى وإن كانت آثار هذا التعلم تبدو لاحقاً حينما تنضج الأعضاء الداخليَّة، فتسمح بإظهار ما اكتسبه المتعلم منذ بواكير حياته الأولى، فالطفل كما نعلم يسمع الكلمات قبل النطق، ويختزن المفردات اللغوية في ذاكرته قبل أن يفهمها، وتظل في دماغه حتى يأتي الوقت المناسب، فيميِّز بين معاني الكلمات ودلالاتها الماديَّة، وينتقي مما اختزنته ذاكرته من رموز اللغة التي اكتسبها في وقت لم يستطع فيه حينئذ نطقها.

إذن يبدأ التعلم منذ لحظات حياته الأولى، غير أنَّ التعلم يظهر في صورة طبيعية عندما تنضج الأعضاء الداخليَّة لذلك، فالقارئ يَعْلم أنَّ النطق بمفردات اللغة لا يتوقف فحسب على مجرد سلامة السمع، وإنَّما كذلك على نضج مسبق للأحبال الصوتية وهي الأعضاء التي جعلها الله سبحانه وتعالى أدوات للنطق واللغة.

والآن لماذا فترة ما بعد السادسة أو السابعة التي يسميها المشرع الإسلامي فترة تدريب وتأديب هي أفضل سن للتعليم المنظم؟

يجيب على ذلك أحد علماء النفس المسلمين:

وفي هذه المرحلة تبدأ مدارك الطفل في التفتح، وتبدأ قدرته على التميز في الظهور، وتتفق نتائج دراسات علماء النفس في هذا الصدد مع ما تضمنه حديث رسول الله ﷺ من ابتداء حدوث التمييز عند الطفل في سن السابعة، وهو السن الذي حدده ﷺ بعد تعليم الطفل الصلاة، قال الرسول ﷺ:

«مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين، واضربوهم عليها وهم أبناء عشر، وفرقوا بينهم في المضاجع».

وفي فترة الطفولة المتأخرة (من ٩ ـ ١٢) يطَّرد نمو ذكاء الطفل حتى يبلغ في حوالى منتصف هذه الفترة نصف إمكانيات نمو ذكائه في المستقبل، وتزداد رغبته في البحث عن الحقيقة وفهم الظاهرات الطبيعية من حوله، وتستمر قدرته على التفكير المجرّد في النمو، وكذلك قدرته على التقويم وملاحظة الفروق الفردية، وتزداد قدرته على الانتباه والتركيز، كما تزداد قدرته على تعلم الفروق مثل مفاهيم الخطأ والصواب، كما تزداد قدرته على تعلم المعايير والتعاليم الخلقية والخير والشر، ويزداد استعداد الطفل لدراسة مفاهيم تعليمية أكثر تقدماً وتعليمياً كما يظهر شعوره بالفردية، وميله إلى الاستقلال عن الوالدين، ومن الواضح أنَّ هذه الفترة هامة جداً في تعليم الطفل المعايير الخلقية ومبادئ وقواعد الدين[١].

إعداد المعلمين:

من وصايا النبي ﷺ لصاحبه المشهور معاذ بن جبل عندما بعثه لبلاد اليمن أن قال له: «ثم بُثَّ بينهم المعلمين»[٢]. . . أي يبعث بالمعلمين في كل مكان من بلاد اليمن. . وهذا توجيه لكل مبعوث يكلف بمهمة تعليمية وعباديَّة.

جاءت هذه التوصية التربوية بعد عدة توصيات خاصة بإدارة بلد، وعبَّرت عن أمر واضح بنشر المعلمين، ويتضمن هذا التوجيه النبوي تكليف «الوالي» بمسؤولية الاهتمام بالعلم والعلماء، فالبث الذي أمر به الرسول ﷺ معناه توزيع المعلمين في أوساط المجتمع بقدر حاجته لأداء رسالتهم الدينية والإنسانية.

ويوحي النص النبوي السابق بأمور:

---

(١) د. محمد عثمان فجاتي / الحديث الشريف وعلم النفس ص ٢٣٦.
(٢) تحف العقول ص ٢٥.

أولاً: إنَّ فئة «المعلمين» الذين أوصى النبي ﷺ بتوزيعهم في المجتمع لديها الكفاءة العلميَّة والمهنيَّة والقدرة التي تؤهل «أفرادها» على ممارسة التعليم، وأنَّ هذه القدرة لم تنمُ لديهم من فراغ، وإنَّما بإعداد «مسبق» قامت به جهة معينة، وفي النص دعوة غير مباشرة استنبطناها منه وهي أنَّ الأمر «ببث» المعلمين في أرجاء البلاد خطوة متأخرة عن الإعداد، فلا يعقل توزيع أفراد كمعلمين دون أن تكون لديهم القدرة على ممارسة هذه المهنة، ودون انتقاء صحيح لمن اجتاز فترة الإعداد فالبث يتضمن ـ إذن ـ إعداداً تربوياً مسبوقاً لهذه الفئة كي تتمكن من القيام بواجبها، وبمسؤولياتها التربوية في إطار المنهج الإسلامي.

ثانياً: ويعني هذا الإطار أيضاً ـ لعملية البث التعليمي ـ أنَّ الإعداد والتوزيع والإشراف من مسؤولية الدولة، فالأمر في الخطاب النبوي الشريف ليس موجهاً لشخص خارج السلطة السياسية، وإنَّما موجه «لمبعوث» سوف يأخذ موقعاً قيادياً في المجتمع، وسوف تناط به مسؤولية إدارته، وعلى الوالي «المبعوث» ـ وهو في موقع قيادي ـ أن يؤدي هذه المسؤولية سواء بتشجيع أبناء اليمن على «إعداد» فئة منهم لممارسة التعليم أو الاستعانة بآخرين في هذا الميدان.

وطالما أنَّ الدولة مسؤولة عن هذا التكليف، وهي محكومة بأيديولوجية الإسلام، فمن واجبها الإعداد والتوزيع والبث لضمان تحقيق أهداف الدولة وأيديولوجيتها ورسالتها العقائديَّة والتربوية.

ثالثاً: لم يحدد النص السابق أو الحديث النبوي السابق خطة «الإعداد» للكفاءات التعليمية، وترك ذلك لاجتهادات العقل البشري ولمتطلبات المرحلة الزمنية التي يعيشها المجتمع «المسلم» في كل عصر وفي كل مكان.

والفهم غير المباشر لمعنى «النص» يجعلنا نتجه إلى الإيمان بالإعداد المسبق وضرورة قيامه على مبدأ التخصص التربوي والارتباط بأيديولوجية المجتمع وبأهدافه العامة المستمدة من فلسفته، ولا يفهم من مصطلح «المعلمين»

سوى إشارة واضحة إلى التخصص في مجال بعينه هو التعليم، أي الإعداد والتدريب لفئة المعلمين على خصائص هذه المهنة.

ويلحظ من النصوص التربوية الإسلاميَّة التي حددت ـ كما سنرى فيما بعد ـ سمات المعلمين وأخلاقياتهم وأساليب عملهم وطرق تعاملهم مع تلاميذهم أنّ برنامج الإعداد للمعلمين يتضمن:

١ ـ إعداداً روحياً لتأصيل مشاعر التقوى والخوف من الله والورع عن محارم الله وربط المعرفة بالجانب العبادي.

٢ ـ إعداداً مهنياً مثل زيادة الخبرات المعرفية وإمداد فئة المعلمين بأساليب التعامل مع التلاميذ وبطرائق التدريس، وتفهم سيكولوجية المتعلمين ومخاطبتهم على قدر قدراتهم العقلية، والتزود بخصائص منهجية في التفكير مثل الموضوعية والتفكر في الإجابة، وعدم التسرع في الحكم، والدقة في تناول الموضوع.

٣ ـ إعداداً أخلاقياً كالتواضع والإخلاص في العمل والمساواة بين التلاميذ وحسن المعاشرة معهم والتعامل معهم بوقار، فلا يرفع التكليف ولا يتبسط إلى حد يسخر منه تلاميذه ولا يكون عبوساً فظاً يكرهونه، ويتجنب استغلال تلاميذه لمنفعة شخصية.

إنَّ إعداد المعلمين في البدايات الأولى من تاريخ التربية الإسلامية لم يكن في نظام خاص كما نتبعه نحن في أيامنا، حيث كان الإعداد العلمي للأفراد تقع مسؤولياته في بادئ الأمر على النبي ﷺ نفسه أو بعض صحابته الذين يرسلهم للأمصار، وعلى الرغم من عدم وجود مؤسسات تعليمية آنذاك سوى المسجد يظهر أنَّ هذا الإعداد يتم عن طريق الاتصال الشخصي المباشر بين الرسول ﷺ وصحابته أو بين جماعة الصحابة أنفسهم أو بينهم والآخرين، ولا يترتب عليه حصول الفرد على إجازات علمية كما نعرف اليوم، وإن استلزم تطور إعداد المعلمين الحصول عليها في فترات تاريخية لاحقة كما أثبت ذلك تاريخ التربية الإسلاميَّة.

ويذكر لنا نهج البلاغة أنَّ الرسول ﷺ كان يخص ابن عمه الإمام علي عليه السلام بجلسات تثقيف خاصة للقيام بمهمة تعليم الآخرين فيما بعد، كما كان الإمام علي والأئمة الراشدون عليهم السلام من بعده يفعلون المسلك ذاته، كذلك فعل الصحابة رضوان الله عليهم، وعلماء الأمة على امتداد التجربة التربوية التاريخية التي عاشها المسلمون.

بل إنَّ الأئمة يباشرون بأنفسهم عملية إعداد «تلاميذهم» للقيام بعملية تعليم الآخرين وتثقيفهم، ومن أمثلة ذلك أنَّ الإمام الصادق عليه السلام يشرف بنفسه على إعداد الكفاءات المثقفة وتدريب «النخبة»، حيث كان يأمر تلاميذه بعقد جلسات أو حلقات «مناظرة» بينهم لتقوية قدراتهم على استعمال فن الجدل وتوليد الأفكار واكتساب عاداته، وهذا التدريب هو كما نلحظ إعداد مسبق لهذه الكفاءات على استخدام «الحوار» كأسلوب تعليمي في مواقف عملية متوقعة.

وتنقل لنا بعض المصادر رواية يبدو أنَّها مبالغة ولا تخلو من تهويل، فقد روى الكشي أنَّ رجلاً من أهل الشام ورد على الإمام الصادق عليه السلام فقال: «بلغني أنَّك عالم بكل ما تسأل عنه فصرت إليك لأناظرك، فقال أبو عبدالله عليه السلام: فبماذا؟ قال: في القرآن وقطعه وإسكانه وخفضه ونصبه ورفعه، فأمر الإمام صاحبه حمران أن يناظره فأخجله، فقال الشامي عن حمران: رأيته حاذقاً ما سألته عن شيء إلاَّ أجابني فيه».

وتناظر الشامي المذكور في المجلس نفسه مع زرارة في الفقه فغلبه زرارة، ثم ناظر الشامي مؤمن الطاق في الكلام فتغلب مؤمن الطاق عليه، وناظره الطيار في الاستطاعة فأفلجه، وناظره هشام بن الحكم في الإمامة فتغلب عليه، وناظره هشام بن سالم في التوحيد فسجل الكلام بينهما[١].

وبالرغم من النقد الموجه للرواية على اعتبار أنَّه يندر أن يكون رجل

---

(١) تاريخ التربية عند الإمامية ص ١٤١.

كالشامي المذكور عالماً بجميع العلوم التي ورد ذكرها فيها[١]، إلاّ أنَّ الرواية أوضحت مباشرة إشراف الإمام الصادق عليه السلام على تدريب الكفاءات ومعرفته بها، وبافتراض أنَّ الرواية حصرت المناظرة بين الشامي وأحد أتباع الإمام نعرف أنَّ «الحوار» أو المناقشة ثمرة تدريب أولاً، وهو في الوقت نفسه تأصيل أفضل أو استعداد لمناظرة خصم أقوى.

الألقاب التعليمية:

استخدم النص التربوي الإسلامي ألقاباً أطلقها على قطبي العملية التعليمية، فقد أسمى المعلم بكلمات متعددة مثل معلم الخير[٢]، عالم رباني، فقيه، صاحب الفقه، العالم المتعسف، قيّم العلم، حامل فقه، مؤدب، أستاذ[٣]، ثم أطلق الناس على العلماء مصطلحات أخرى مثل الشيخ، الملا، المربي، الإمام، المدرس، المعيد.

وفي مقابل ذلك أطلق النص على طلبة العلوم ألقاباً مثل المتعلم، طلبة أهل العلم، طالب العلم، المتلبس بالعلم، الجاهل المتعلم، السائل، وبالرغم من تعدد المصطلحات فقد شاع في الوسط التربوي المسلم مصطلح المعلم، ومصطلح المتعلم.

وردت جميع هذه الألقاب في لغة النص الإسلامية ومفرداته التربوية، واستمرت حتى الآن في الثقافة التربوية عند المسلمين، وتداولها العاملون بميدان التربية الإسلاميَّة، بيد أنَّ الألقاب التي أضافها المسلمون خلال التجربة التاريخية

---

(١) المصدر السابق.

(٢) انظر منهاج المتعلم للغزالي ص٦١، وكذلك تذكرة السامع والمتكلم وأدب العالم والمتعلم لابن جماعة ص١٢٨.

(٣) يذكر د. عبدالله فياض في كتابه «تاريخ التربية عند الإمامية» ص ١٣٠، أنَّ الإمام السجاد عليه السلام استخدم لقب «أستاذ» وأسند رأيه إلى نص نقله عن كتاب مكارم الأخلاق للطبرسي يقول فيه الإمام السجاد: «وحق أستاذك في العلم التعظيم له والتوقير لمجلسه وحسن الاستماع إليه».

للتربية الإسلامية تداخلت مع الألقاب التعليمية التي وردت في النص وكوَّنت معاً نسيجاً واحداً، وما تزال المؤسسات التعليمية في مجتمع المسلمين تستخدم هذه الألقاب.

وكذلك الحال أطلقت على طلبة العلوم ألقاب مأخوذة من باطن النص الإسلامي، وأخرى من واقع تجربة المسلمين التربوية مثل لقب غلام، تلميذ، طالب.

وبعض هذه الألقاب ـ خاصة بالنسبة للمعلم ـ تدل على تحقيق أهلية علمية لدى الشخص مثل ما حدث للشيخ المفيد أو الشيخ الصدوق، وشيخ الطائفة الطوسي، فلقب «الشيخ أو الإجازة» يطلق على من حَصَل على إجازة علميَّة متفوقة[1]، كما أطلق مصطلح «المجتهد» و«الرحلة»[2] على كبار العلماء المشهورين بالعلم والتعليم الذين يرحل لهم الطلبة من كل ناحية للأخذ عنهم.

أما بالنسبة لمصطلح «مدرس» الشائع في ثقافتنا فلم يستعمله النص الإسلامي في حدود معرفتنا المحدودة، بالرغم من أنَّ النص أكثر من استخدام الألفاظ الدالة عليه مثل ألفاظ «الدرس» و«درسه» و«مدارسته» ويبدو أنَّ ظهور هذا اللقب مشتق من هذه المفردات.

ويلحظ أيضاً أنَّ استعمالات النص الإسلامي للألقاب التعليمية التي أطلقها على «المعلم» أوسع من سائر الألقاب الأخرى المطلقة على المتعلم، ولعلَّ سبب ذلك يعود إلى مكانة المعلم وأهميَّته وفضله وفاعليته في العملية التعليمية بأسرها.

ونحتمل في فرضية أخرى أنَّ جهدنا ـ البحثي ـ المتواضع لم يستطع العثور على ألقاب كثيرة تطلق على المتعلم تعادل عدد الألقاب التعليمية المطلقة على المعلِّم، فالباحث وإن أجهد نفسه ما أمكن في العثور على أكبر عدد من الألقاب

(١) الأخلاق عند الرسول ﷺ وأصحابه ص ١٥٤.
(٢) رؤية إسلامية لقضايا تربوية ص ٢٨٦.

للمتعلم، إلاّ أنّه قد يخفق في تحقيق ما يرنو إليه، وعلى كل حال يعكس اللقب الموقع التعليمي للمعلم أو للمتعلم.

****

قواعد بناء العلاقة السليمة بين المعلمين والمتعلمين:

تمثل العلاقات الإنسانية بين المعلمين والمتعلمين ركناً أساسيّاً في البنية الأساسية للحياة التعليمية بالمدرسة أو غيرها، حيث لا تخلو أية مؤسسة تعليمية أو أيّة حلقة درس قديماً وحديثاً من علاقة تجاذب أو تنافر بين أفرادها، فكل حلقة درس ـ مدرسية أو غير مدرسيَّة ـ ينبغي أن تسود بين أفرادها علاقات اجتماعية تجسد أدواراً وقيماً، وتتيح لسلسلة من المواقف والانفعالات المتنوعة أن تعبر عن نفسها في أنماط من التفاعلات الاجتماعية المتعددة بين المعلمين وأفراد الجماعة التعليمية من جهة وبين التلاميذ من جهة أخرى.

وقد حرصت الأديان السماوية وعدد من الاتجاهات التربوية في هذا العصر وقبله على تنظيم وضبط وتوجيه العلاقة بين أفراد الجماعة التعليمية وبخاصة بين المعلمين المتعلمين، لأنَّ ذلك يحفر بصمات إيجابيَّة على حركة التعليم وتحسين نوعيته وإنجاز أهدافه التربوية الإنسانيّة.

كما أنَّ تنظيم العلاقات التعليمية تجعل القيم والأفكار والأهداف التي تتبناها الأديان وسائر الاتجاهات التربوية حيّة في حياة الجماعة الإنسانيَّة، ويساعد على حل مشكلاتها ما أمكن في حدود ما هو متاح لها.

وانطلاقاً من العناية العامة للمشرع التربوي الإسلامي بتنظيم شبكة العلاقات في كل مؤسسات المجتمع الإنساني، رسم للإنسان منهجاً لبناء نمط إيجابي سوي وفعاًل للعلاقة التي ينبغي أن تسود بين أعضاء الجماعة التعليمية وفق معايير عبادية نقية، وحدّد في نصوصه التشريعية والتربوية قواعد عامة لبناء علاقة مثلى وسويَّة وفاضلة ومنضبطة وفق معايير النظرة العباديَّة الإسلاميّة.

إنَّ هذا البحث ـ عزيزي القارئ ـ محاولة مبسطة لإلقاء بعض الضوء على وجهة نظر المشرع التربوي الإسلامي من مسألة العلاقات، والتفاعلات بين المعلمين والمتعلمين، وذلك للتعرف على طريقته في تنظيمها، وهو تنظيم نستوحيه من نصوص المشرع في المجال التعليمي، ومن بعض الإرشادات والنصائح والممارسات التطبيقية لبعض روَّاد التربية الإسلاميَّة وأعلامها.

وسوف يعالج هذا البحث ـ وبإيجاز ـ ما نعتقده من صيغة عبادية لبناء علاقة مثلى بين أعضاء الجماعة التعليمية، كما سيحدد دوائر هذه العلاقة، وأهميَّتها في بناء الشخصيَّة الإسلاميَّة، وكذلك مناقشة العوامل المؤثرة في هذه العلاقة سواء ذات طبيعة إيجابيَّة أو ذات تأثير سلبي تعوق نموها، وسوف ينتهي بنا الحديث إلى عرض عام لوجهة نظرنا عن القواعد العامة لبناء العلاقة التربوية السليمة.

ونحن في بلادنا العزيزة. . مملكة البحرين وكل بلاد العالم الإسلامي. . نشعر بالحاجة إلى استثمار المخزون التربوي الربَّاني لإعادة بناء العلاقة بين أعضاء الجماعة المدرسيَّة (إداريين ومعلمين، وتلاميذ على حد سواء)، والإفادة الكاملة من هذا المخزون، وهذا التوجيه الفعَّال في حل مشكلاتنا المدرسيَّة، وفي صياغة لوائح الانضباط المدرسي للتلميذ البحريني في مختلف مراحل حياته الدراسيَّة وتقنين علاقته مع غيره بالمجتمع المدرسي.

وأملنا كبير أن يساعد هذا البحث في تكوين وعي تربوي لدى أبنائنا الطلبة الأعزاء، ولدى إخواننا المعلمين لنسج خيوط مجتمع مدرسي سوي وفاضل يتأسى بقيم التوجيه التربوي الإسلامي ومبادئه، وأساليبه، ويقتبس هدايته الإيمانيَّة ونظرته العلميَّة التقدميَّة، ويستثمر قدسيَّته الدينية في صياغة مستقبل أفضل للعلاقات في مجتمع المدرسة البحرينية.

* * *

مفهوم العلاقات التعليمية:

يمكن ـ بادئ ذي بدء ـ تحديد مفهوم العلاقات الاجتماعية التعليمية بأنَّها نوع من الاتصال الشخصي والتفاعل الاجتماعي المباشر وغير المباشر بين الأفراد في داخل المؤسسة التعليمية، وهي أشبه بشبكة متداخلة من أنماط السلوك التربوي والاجتماعي المتكررة بين المتفاعلين في محيط المؤسسة التعليمية أو مجالس العلم وحلقاته، وقد يكون هذا الاتصال والتفاعل معبراً عن حالة تجاذب الأفراد مع بعضهم وقد يكون صورة للتنافر وضعف الروابط، وهي حالة غير سويَّة يسعى التوجيه القيمي والتربوي الإسلامي إلى تعديلها بسلوك سوي مرغوب.

أهمية بناء العلاقات السويَّة:

يشدد الإسلام في نصوصه التعليمية والتربوية على بناء علاقة مثلى وسوية بقدر معقول بين أفراد الجماعة التعليمية تحقيقاً لإمكانيات الإنسان واستثمار طاقاته وتنمية شخصيته، ويشكل هذا البناء استخداماً وظيفياً للقيم والمعرفة كخبرات تربوية ملائمة لتنمية الشخصية الإنسانية بمحددات إسلاميَّة.

ويمكن تحديد ثلاث مهام محورية نتوقع أن يركز عليها المربون العاملون في بلادنا وفي العالم الإسلامي لبناء نسق صحيح للعلاقات الإسلامية بين أفراد الجماعة التعليمية، وهذه المهام تتضمن استقامة هذا البناء، وهي كما يلي:

١ ـ المهمة الأولى تباشر سياسة «محو التعلم» للسمات السلبية المتناثرة والمشوَّهة لنمط العلاقات القائمة الآن بين أفراد الجماعة التعليمية، ومما لا شكَّ فيه أنَّ هذه السمات أو المعوِّقات كما أسميناها تحد من امكانيات التوجيه الذاتي البنَّاء لشخصية كل من المعلم والمتعلم معاً.

٢ ـ تأصيل النظام القيمي والمعرفي المستمد من نصوص المشرع التربوي الإسلامي، ويتم هذا التأصيل من خلال عملية «إعادة التعلم» وتدعيم وترقية الخصائص الإيجابية التي يسعى لها هذا النظام، ويحاول تنميتها في شخصيات الأفراد في المجتمع التعليمي سواء كانوا من المعلمين أو المتعلمين. . . هذه هي

المهمة الثانية للنظام التربوي الإسلامي لبناء شبكة العلاقات السوية المأمولة بين المعلمين والمتعلمين، حيث يقوم المربون بـ«إعادة تعلم»[١] أنماط السلوك السوي وفق المحددات الإيمانيَّة.

٣ ـ وفي المهمة الثالثة يحقق النظام التربوي الإسلامي استراتيجية بناء العلاقات التربوية المدرسية وتنمية مقومات الشخصية الإنسانية داخل المجتمع التعليمي، حيث تتآزر عمليتا «المحو والإعادة» محو التعلم الخاطئ للسلوك غير السوي، وإعادة تعلم خصائص السلوك السوي المرغوب فيه.

ويؤدي هذا التآزر إلى تهيؤ الجماعة التعليمية من معلمين وتلاميذ لفهم واستيعاب نموذج راق وسوي للعلاقات بين أفرادها، ويؤمل أن يكون هذا النموذج أسلوباً فعَّالاً في التنمية والارتقاء الإنساني.

وبذلك تستبطن هذه المهام الثلاث أهميتها القصوى في بناء النظام المعرفي والقيمي والوجداني، والحركي، وضرورتها الحضارية لترقية وتنمية مستويات العلاقات الإنسانية بين أفراد الجماعات التعليمية.

العلاقة التربوية ودوائرها الثلاث:

تتحرك العلاقة الاجتماعية بين أفراد البيئة التعليمية، في ثلاث دوائر متداخلة لا تنفصل عن بعضها، وتمثل جميعها أنماط التفاعل الاجتماعي وهي:

ـ العلاقة بين المعلمين (إداريين ومدرسين).

ـ العلاقة بين التلاميذ (مع أنفسهم).

ـ العلاقة بين المعلمين والتلاميذ.

❊ ❊ ❊

(١) محو التعلم وإعادة التعلم مفردتان من مفردات نظام المعالجة عند السلوكيين، وتشبهان عمليتي «التخلية والتحلية» المستخدمتان والمتداولتان في أدبيات الزهاد والتربية السلوكية الصوفية، وقد جمعها النص الإسلامي في لفظ واحد وهو مصطلح «التوبة».
وبالإضافة إلى المهمة الثالثة من مشروع بناء العلاقات بمحددات إسلاميَّة، فإنْ مصطلح التوبة يغطي المهام الثلاث كخطوات متدرجة ومتابعة في برامج العلاج السلوكي الإسلامي.

أولاً: الدائرة الأولى في محيط العلاقات بين المعلمين:

يمثل المعلمون في واقع التربية الإسلامية جماعة واحدة لها سماتها وخصائصها وشخصيتها الاعتبارية المتميزة، ومن الطبيعي أن تنشأ بين أفرادها علاقات تجسد تفاعلاتها المباشرة وغير المباشرة في ميدان العمل وخارجه.

ويلخص هذا النمط قول الإمام علي عليه السلام:

«واعلموا أن عباد الله المستحفظين علمه، يصونون مصونه، ويفجرون عيونه، يتواصلون بالولاية، ويتلاقون بالمحبة، ويتساقون بكأس روية، لا تشوبهم الريبة، ولا تسرع فيهم الغيبة، على ذلك عَقَد خَلْقَهم وأخلاقهم، فعليه يتحابون، وبه يتواصلون»[١].

وفي توصيات تربوية أخرى نلحظ تدخل المشرع المسلم لصياغة الشكل السوي من العلاقة التي ارتضى لها أن تسود بين أفراد فئة المعلمين في المجتمع المسلم، فقد جاء في نص: «لا تزدرين عالماً وإن كان حقيراً». وسنناقش ـ فيما بعد ـ قواعد بناء هذه العلاقة في إطار النظرية التربوية العبادية الإسلامية.

إن التوجيه في هذا النص عام لجميع أفراد الأمة، وليس المتعلم وحده مخصوصاً به، فكما ينبغي على «المتعلم» احترام العلماء، كذلك ينبغي لزملاء المعلم ونظرائه احترامه وتقديره ليس بحكم خصائص المهنة التي تجمعهم، وإنَّما بحكم قواعد العلاقة السليمة التي حددها المشرع الإسلامي بين الإنسان وأخيه الإنسان، وعلى هذا الأساس فإنَّ العلماء والمعلمين أولى ـ من غيرهم ـ بهذا التقدير لبعضهم.

هذا المنع يستهدف المحافظة على كرامة «العالم» لا من حيث انتمائه للجنس البشري فحسب، وإنَّما بحكم الدور التكليفي الكبير المناط به، كما

---

(١) نهج البلاغة ص ٤٠٧.

يستهدف ضبط العلاقة وتوجيه مسارها، بحيث يحاول المشرع الإسلامي إرساء قواعد متينة للعلاقة المرجوة بين فئة المعلمين، ومنه المحبة والولاء المتبادل بين المعلمين لبعضهم، وتواصلهم على الود والإخلاص والثقة، وتجنب كل ما من شأنه إثارة التوتر في جنباتها كالغيبة والشك والإسراع في الحكم على الغير.

ويقدم المشرع الإسلامي «مقياساً» موضوعياً لتقدير الرجال، ويبني نمط العلاقة عليه فيقول نص إسلامي: «اعرف الحق تعرف أهله»(١)، فالحق معيار موضوعي لتصنيف الرجال وأداة صادقة لفرزهم، فتقدَّر «قيمة كل واحد منهم» على أساس ما يحسن، ولهذا نرى أنَّ المنع عن ازدراء «العالم» ليس فقط لمطابقته بمبدأ الكرامة الإنسانيَّة، وإنَّما لتقدير المشرع التربوي المسلم للإنسان عمَّا يحسنه من علم وفضيلة وكفاءة.

بهذا «التوجيه» يرجو المشرع التربوي الإسلامي أن تسود الألفة والمحبة، والتواصل النقي بين أفراد فئة العلماء والمعلمين، وأن ترسو علاقاتهم على هذه القواعد العبادية، وأن يجعلوا من «الموضوعيَّة» قاعدة كبرى لفرز الرجال وتقديرهم وتصنيفهم علمياً ومهنياً.

إنَّ دائرة العلاقة بين المعلمين قد لا يتحسسها التلاميذ مباشرة، ولكنَّ تأثيرها فعَّال وخطير في ضبط عملية التوجيه التربوي بأكملها في البيئة التعليميَّة، لأنَّ المعلمين قدوة التلاميذ، وسوف ينفرط عقد العلاقة التربوية بأسرها إن بدت للتلاميذ سوءات العلاقة السيئة بين المعلمين.

---

(١) منهاج المتعلم / لأبي حامد الغزالي ص٦٨.

(٢) هناك نصوص أيضاً تطالب «العقل المسلم» بالموضوعية، والتجرد عن الأهواء والميول الذاتية، بحيث يكون الباحث موضوعياً يعتمد الدليل العلمي لا أوصاف الرجال وسماتهم الظاهرية مثل قوله تعالى: ﴿بَلِ ٱتَّبَعَ ٱلَّذِينَ ظَلَمُوٓاْ أَهْوَآءَهُم بِغَيْرِ عِلْمٍ﴾ سورة الروم، آية ٢٩، أو كما جاء في الحديث الشريف: «لا تنظر إلى من قال، وانظر إلى ما قيل» ميزان الحكمة، ج٦ ص ٤٨٥.

ثانياً: العلاقة بين التلاميذ (وهي الدائرة الثانية):

وتتكون في نطاق المواقف التربوية بين التلاميذ أنفسهم داخل المؤسسة التعليمية أهلية أو حكومية، تقليدية أو حديثة، وهي علاقة تفاعل مباشر حيناً وغير مباشر حيناً آخر.

وتنمو هذه العلاقة في سياق عوامل عديدة كالصحبة والصداقة بين التلميذ وآخر أو بين مجموعة من التلاميذ وأخرى، كذلك من هذه المحددات اشتراك التلاميذ في الأنشطة التربوية خارج الفصل أو في أجواء البيئة التعليمية.

وبالإضافة إلى العوامل العديدة المذكورة سابقاً، هناك قواعد أخرى لبناء صيغة عباديَّة للعلاقة التربويَّة كالتقوى والأخوة الإيمانيَّة والهموم المشتركة، وتفترض الصيغة العباديَّة للتلاميذ أنفسهم احترام متبادل لحقوق بعضهم كما ارتضاها المشرع الإسلامي مثل حق التعلم، والتفكر، والحوار والتناصح الشخصي والعلمي، وحق حرية ممارسة النشاط مع كافة التلاميذ.

وإذا وعى «التلاميذ» هذه الحقوق وتمثلوها في سلوك سوي، تمكنت المؤسسة التعليمية من بناء الصيغة العباديَّة وتحقيق الغايات المنشودة والأهداف المرجوة، وقام الجميع بواجباتهم.

وثمة نصوص إسلامية تحدد «لطالب العلم» المسلم أخلاقيات التعامل الصحيح مع الآخرين سواء كانوا مع زملائهم التلاميذ أو مع معلميهم أو مع الآخرين في أي موقف من مواقف التفاعل الاجتماعي، تقول النصوص:

«اطلبوا العلم وتزينوا معه بالحلم والوقار»[١].

ودعا نص آخر إلى «خفض الجناح» لأنَّه زينة العلم[٢] ولباس التقوى وجلباب الفضيلة.

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص٥٣٢.

(٢) المصدر السابق.

وقال أبو بكر الصديق رضي الله عنه: «الحلم زينة العلم، والتذلل زينة المتعلم»[١].

النداء في النصوص السابقة موجه للناس بأن يطلبوا العلم ويجمعوا بين المعرفة والأخلاق كالحلم والوقار وخفض الجناح أو التواضع، وحدَّدت النصوص مجتمعة السمات الأخلاقية المرغوبة كأساس إيجابي لتعامل «طالب العلم» مع غيره تلميذاً أو معلماً أو شخصاً عادياً.

وهناك أيضاً توجيهات للمتعلم بأن: «لا يقطع في مجلس معلمه على أحد حديثه»[٢]، وهي قاعدة سلوكية لا تخص المعلم وحده، حيث جاءت دعوة أخلاقيَّة عامة تمنع «المتعلم» من مقاطعة حديث غيره، ويحتمل في ضوء هذه العموميَّة أن يكون هذا المنع أدباً إسلامياً لضبط علاقة التلميذ بأستاذه أو بزملائه وأترابه من التلاميذ، ويدل المنع أيضاً على احترام حق الآخر ـ معلماً أو تلميذاً ـ في التعبير والمناقشة وإبداء الرأي، ولهذا التوجيه الفعَّال الضابط لسلوك المتعلم انعكاس إيجابي على علاقته بالآخرين في البيئة المدرسيَّة.

وفي تصنيف لطلبة العلم ذكر نص شريف صنفاً منهم يتعلمون للاستطالة والختل فقال: «وأمَّا صاحب الاستطالة والختل فإنَّه يستطيل على أشباهه من أشكاله ويتواضع للأغنياء من دونهم»[٣].

صاحب الاستطالة يشمخ بأنفه على «أشباهه» هم بالتأكيد طلبة العلم أو هم ـ على الأقل ـ مجموعة من أشباهه، ويبين النص نمطاً سلبياً من العلاقة بين طلبة العلم أنفسهم وهو تكبر بعضهم على البعض الآخر.

كما أنَّ التوصيات ـ كما سيرى القارئ الكريم ـ في نصوص لاحقة تؤكد أنَّ

---

(١) منهاج المتعلم للغزالي ص٨٢.
(٢) مكارم الأخلاق ص٤٢٠.
(٣) المصدر السابق ص ٤٨٢.

المشرع التربوي الإسلامي مَنَع حركات الغمز بالعينين في مجلس المعلم أو الإشارة باليد سخرية من الآخرين أو الاغتياب أو قطع الحديث على الغير، أو الصخب، وهذه الممنوعات ليست بالضرورة موجهة للإساءة إلى المعلم نفسه، فقد يكون المنع بسبب احتمال وقوع الإساءة من تلميذ إلى آخر في حضور مجلس العالم، أي في غرفة الدراسة أو في مكان التعليم.

وكتم «العلم» مسؤولية من يُعلِّم سواء كان معلماً أو متعلماً، لأنَّ «العالم» في نظر المشرع الإسلامي معلم ومتعلم في آن: «علم الناس علمك، وتعلم علم غيرك، تكون قد أتقنت علمك، وعلمت ما لم تعلم»[١].

وبالتالي ليس كتم «العلم» محصوراً في المعلم وحده، فالتلميذ حين يُعلِّم مسؤول عن كتم علمه عن زملائه، ومن حق «التلميذ» على أخيه أن يعينه على تعلم خبرة معرفية انسجاماً مع مضمون النص التالي: «تعلم علم من يعلم، وعلِّم علمك من يجهل»[٢] و«لا يَسْتَحِيَنَّ أحد إذا لم يعلم الشيء أن يتعلمه». فالمشرع التربوي المسلم وتشريعه ونصوصه يدعو إلى تعلم تعاوني وجماعي على نحو يشعر فيه جميع أفراد المؤسسة التعليمية ـ معلمين ومتعلمين ـ أنَّهم فريق عمل واحد.

تلك فقط مجرد أمثلة على المسار الصحيح للعلاقة المفترضة بين التلاميذ أنفسهم داخل مؤسستهم التعليمية أو خارجها.

والنصوص التربوية السابقة التي رسمت نماذج معبرة عن الموقف التربوي للمشرع الإسلامي عمَّا ينبغي وما لا ينبغي في مسألة العلاقة بين «التلاميذ أنفسهم»، ومع أنَّ هذا النمط من العلاقة ليس محور حديثنا، إلاَّ أنَّنا أشرنا إليه لتداخله مع هذا المحور.

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص٤٧٠.
(٢) ميزان الحكمة ج٦ ص ٤٨٥.

ثالثاً: العلاقة بين المعلم والمتعلم (التلميذ):

هذا الشكل من العلاقة يأخذ مساحة أوسع من التفاعل في الموقف التربوي، لهذا سيكون محور دراستنا، ونظراً لرغبتنا في المعالجة الجزئية لهذا الموضوع حصرناها في ثلاث نقاط هي:

١ ـ أهميَّة هذا الشكل من العلاقة.

٢ ـ العوامل المؤثرة في العلاقة بين المعلمين والتلاميذ.

٣ ـ قواعد بناء العلاقة السوية.

أولاً: أهميَّة العلاقة بين المعلم والمتعلم:

اهتم النص الإسلامي بهذه العلاقة واهتم بها أيضاً رجال الفكر التربوي المسلمين، وزادت مساحة هذه المسألة في البحث التربوي عندهم لأنَّ نصوص التشريع التربوي في الإسلام تركز على الإنسان معلماً ومتعلماً، وأنَّ هذه العلاقة تمثل مفتاحاً لنجاح العملية التعليمية لدى المشرع الإسلامي، لهذا حرصت نصوص تشريعه التربوي على توجيه المعلم والمتعلم وتنظيم سلوكهما في علاقة سليمة.

وطالما أنَّ العلاقة بين المعلم وتلاميذه لا مناص منها، وأنَّها قَدَرُ الإنسان الذي لا مناص منه فإنَّ لها أهميَّة كبرى، وترتبط هذه الأهميَّة بمدى نجاح المعلمين والتلاميذ في تحقيق الأهداف المنشودة.

وتكمن هذه الأهميَّة في مسائل عديدة مثل:

١ ـ تعزيز الكرامة الإنسانية:

لأنَّ العلاقة تساعد على حفظ الحقوق المشتركة بين الطرفين وتحقيق مشاعر العزة لكل من المعلم والمتعلم كما سنرى في مواقع لاحقة.

٢ ـ تحقيق قيم الرسالة التربوية للعلم:

مثل تحقيق الذات بالعلم بأقصى ما يمكن، وبالطموح والإنجاز، والسعي إلى تحقيق الإحساس بالرضا لدى كل من المعلم والمتعلم، والمحافظة على دافعية التعلم وحيويتها بالروح الإيجابيَّة، وتعديل السلوك في ذات المعلم والمتعلم كأن يعدِّل «أحدهما» سلوكه الخاطئ إزاء الآخر، واختبار مدى فعالية مبادئ التعلم في تجربة ميدانية واقعية، تحقق في النهاية الأهداف التي حددتها النظرية التربوية العبادية.

٣ ـ تجسيد العلاقة العبادية في السلوك:

يدعو المشرع الإسلامي إلى تجسيد حي لصنع العلاقات العبادية، وتعتبر بيئة التعليم ميداناً تربوياً لهذا التجسيد، ففي هذه البيئة يتمثل الطرفان ـ المعلم وتلميذه ـ المفاهيم المعرفية والقيم المتنوعة التي ارتضاها المشرع الإسلامي.

ويتحرك هذا التجسيد في اتجاهين أحدهما ينحصر في غرس قواعد البناء الإيجابي للعلاقة من خلال هضم القيم، والمفاهيم، والنوازع الوجدانيَّة الإسلاميَّة كالحب والمودة، والثاني بتجنب عناصر الإعاقة في هذا البناء، ويمر التجسيد بالعلم والدراية لمقومات العلاقة ثم توطيد قيم العلاقة عملياً في مواقف تفاعلية حقيقية، أقصد ما يتم من أداء واجبات المعلم والمتعلم في المواقف التربوية وما يؤدي لكليهما من حقوق.

٤ ـ تساعد القواعد العامة المنظمة لعلاقة المعلم بتلاميذه على:

بناء الثقة، ومد الجسور بين الطرفين، وتحرير المتعلم ـ بخاصة ـ من مشاعر الخوف وترفع الشعور بالقهر والغبن، فيؤدي إلى تخفيف القلق النفسي لديه أو إزاحته نهائياً، وبالتالي تظل دافعية التعليم لديه نشطة، ويبذل المتعلم نشاطاً ذاتياً من أجل تحصيل المعرفة فيحقق التفوق والإنجاز العلمي معاً.

وبالعكس تماماً تتوقف الحالة النفسية للمتعلم ومستواه التحصيلي على نوع

العلاقة بينه وبين معلميه وزملائه معاً، فإذا كانت العلاقة سيئة تجلّى ذلك في قلق وتوتر وغضب وإحساسه بعدم الرضا وانصراف عن التحصيل الدراسي، وضعف في دافعية التعلم لديه، ثم يبدو هذا الوضع النفسي منعكساً على المستوى العلمي للتلميذ.

إنَّ نجاح عملية تقويم التلميذ التي تكشف عن نتائج التعلم مرتبط إلى حد ما بمدى قوة أو ضعف العلاقة بين المعلم والمتعلم، وقد أثبتت تجربتنا الشخصيَّة في العمل بالميدان التربوي أنَّ نقاوة هذه العلاقة وسلامتها ترفع الروح المعنوية للتلميذ، وتساعده على تقوية نشاطه التعليمي وتمنحه فرصاً أفضل لضمان تحقيق تعلم جيِّد.

ثانياً: العوامل المؤثرة في العلاقة:

تنقسم هذه العوامل إلى نوعين:

١ ـ عوامل إيجابيَّة:

وتؤدي إلى تدعيم العلاقة في البيئة التعليمية بين المعلم وتلاميذه، وهو أمر يؤثر إيجابياً على نتائج التعلم كإتقان مادة التعلم المراد تحصيلها ونمو خبرات جديدة، وصقل قدرات التلاميذ ونمو شخصياتهم في الجوانب العلميَّة والاجتماعيَّة واللغوية وغيرها.

وبالرغم من تعدد العوامل الإيجابيَّة المؤثرة في نمو العلاقة السليمة بين طرفي العملية التعليمية، فإنه تتداخل بخيوطها وتنسج شبكة واحدة مترابطة.

ويمكن للباحث توزيع هذه العوامل على النحو التالي:

أ ـ عوامل ذات بعد أخلاقي:

مثل التواضع ومراعاة الطهارة الأخلاقيَّة في بيئة التفاعل التعليمي كعدم غيبة المعلم وذكره الحسن، واحترامه وتحية المعلم، ورفقه بتلاميذه.

وثمة نصوص تؤيد أهميَّة هذا البعد في تعزيز العلاقة مثل:

«تواضعوا لمن تعلمونه العلم وتواضعوا لمن طلبتم منه العلم»[١].

وفي نص آخر «تواضعوا لمن تعلموا منه العلم ولمن تعلّمونه»[٢].

ويقول نص آخر «ليّنوا لمن تعلّمون ولمن تتعلمون منه»[٣].

وفي الصحيفة السجادية تأكيد على حقوق أخلاقيَّة للمعلم في النص التالي: «حق سائسك بالعلم التعظيم له والتوقير لمجلسه وحسن الاستماع إليه والإقبال عليه، وأن لا ترفع عليه صوتك، ولا تجيب أحداً يسأله عن شيء حتى يكون هو الذي يجيب، ولا تحدث في مجلسه أحداً، ولا تغتاب عنده أحداً، وأن تدفع عنه إذا ذكر عندك بسوء، وأن تستر عيوبه وتظهر مناقبه ولا تجالس له عدواً ولا تعادي له ولياً»[٤].

إنَّ مراعاة المعلم والمتعلم لأخلاقيات التفاعل في الموقف التعليمي يؤدي إلى تقوية العلاقة بينهما وتنميتها بما يرضي الله سبحانه وتعالى، ويحقق أهداف تشريعه التربوي والعبادي.

ب ـ عوامل ذات بعد وجداني:

ونلحظ ذلك في نصوص عديدة تأمر باللين المشترك في تعامل طرفي العملية التعليمية مع بعضهما، وتجنب العنف والعدوانية والإخلاص في أداء مسؤولية التعلم والتعليم، وتشير النصوص والأحاديث التربوية إلى ذلك:

«لا يكون العبد عالماً حتى لا يكون حاسداً لمن فوقه ولا محقراً لما دونه»[٥].

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص ٤٨٦، أيضاً جامع بيان العلم وفضله لابن عبد البر القرطبي ج١ ص ١٢٥.
(٢) المرجع السابق.
(٣) المرجع ذاته ص ٤٨٧، كذلك تذكرة السامع والمتكلم لابن جماعة ص١٣٧.
(٤) المرجع نفسه ص ٤٨٨ ـ ٤٨٩.
(٥) ميزان الحكمة ج٦ ص ٤٩٥.

«على العالم إذا علَّم أن لا يُعنِّف، وإذا علم أن لا يَأْنَف»[1].

«شدة الغضب تغير المنطق وتقطع مادة الحجة وتفرق الفهم»[2].

وفي نص آخر «الغضب يفسد الألباب ويبعد من الصواب»[3].

ويقول نص «السرور يبسط النفس ويثير النشاط»[4].

«إنَّ هذه القلوب تمل كما تمل الأبدان فاهتدوا إلى طرائف الحكم»[5].

إنَّ هذه النصوص توضح أثر الحالات الانفعالية كالحسد والعنف والتكبر والغضب الشديد في الموقف التعليمي سواء على سلبية نتائج التعلم (التحصيل الدراسي) أو على ضعف العلاقة بين المعلم وتلاميذه.

ج ـ عوامل ثالثة ذات طبيعة اجتماعية:

كحسن المعاشرة واحترام وتعظيم المعلم وعدم رفع الصوت عليه والمساواة بين المتعلمين، وتؤكد النصوص السابقة فاعلية العوامل الاجتماعية في نمو العلاقة بين أفراد البيئة التعليمية وتكوين أنماط التفاعل بينهم.

فالسمات الأخلاقيَّة الوجدانية التي أشارت إليها النصوص التي ذكرنا قبل قليل ذات طبيعة اجتماعية لأنها تتم عادة في مواقف تفاعل اجتماعي تكون في أغلب الأحيان مباشرة، وهو أمر ينعكس في نهاية المطاف على نمط العلاقة السائدة بين المعلم وتلاميذه ولا ينتج عنها سوى الحب والمودة والتقدير والثقة المتبادلة، أمَّا لو كان الأمر بخلاف ذلك فإنَّ النتيجة المنطقيَّة، لذلك هو ضعف العلاقة.

يقول نص:

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص ٥٠٣.
(٢) المرجع السابق ج٧ ص ٢٣٢ ـ ٢٣٣.
(٣) المرجع السابق.
(٤) المرجع نفسه ج٤ ص ٤٣٦.
(٥) المرجع نفسه ج٢ ص ٥٠٠.

«إن أنت منعت الناس علمك وخرقت بهم عن طلبهم العلم كان حقاً على الله عزَّ وجلَّ أن يسلبك العلم وبهاءه، ويسقط من القلوب محلّك».

وتشير عبارة «ويسقط من القلوب محلَّك» إلى هذه النتيجة المؤسفة، فيكون الكره بدلاً من الحب، والنفور بديلاً عن الميل والمودة.

د ـ عوامل علميَّة وعقليَّة:

تمثل هذه العوامل قلب العلاقة التربوية وسلامتها مثل جديَّة المتعلم في البحث والدراسة وإحساس المتعلم المستمر بنقص المعرفة لديه وحسن الاستماع للمعلم وعدم مقاطعته إلاَّ بغرض إثارة سؤال واستيضاح فكرة ومشاركة في تعزيز رأي، وإتقانه لمادة التعلم وإخلاص المعلم في أداء وظيفته، فهذه العوامل ليست فقط شرطاً لنمو صحيح للعلاقة الاجتماعيَّة بين المعلم وتلاميذه وإنَّما هي شرط لحدوث التعلم الجيد عند المتعلمين.

ويحشد المشرع التربوي الإسلامي عدداً من نصوصه التي تبين دور العوامل العقلية والفكرية في قوة العلاقة الاجتماعية والتحصيليَّة بين المعلمين وتلاميذهم أو ضعفها داخل الموقف التعليمي، ومن الطبيعي أن تتأثر العلاقة قوة وضعفاً بهذه العوامل لأنَّ الموقف التعليمي تعبير عن تفاعل عناصر الشخصيَّة وأجزائها.

ومن النصوص التي تؤثر في الموقف التعليمي بما فيه قيام علاقة إيجابيَّة بين المعلم والمتعلم ما يشير إلى الذكاء مثل:

«كيفية الفعل تدل على كميَّة العقل»[١].

وفي نص آخر: «كثرة الصواب تنبئ عن وفور العقل»[٢].

وثمة نصوص أخرى تشير إلى الانتباه ودافعية التعلم والإحساس الدائم

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص ٤٢٨.
(٢) المصدر ذاته ص ٤٢٩.

بالرغبة في التعليم والمعرفة أو تحسس النقص المعرفي، كذلك حسن الاستماع وتكوين اتجاه ايجابي نحو التعلم، ولنقرأ النصوص التالية:

«إذا لم تكن عالماً ناطقاً فكن مستمعاً واعياً»[١].

«من أكثر الفكر فيما تعلم أتقن علمه وفهم ما لم يكن يفهم»[٢].

«فضل فكر وفهم أنجع من فضل تكرار ودراسة»[٣].

«كن عالماً أو متعلماً أو مستمعاً أو محباً، ولا تكن الخامس فتهلك»[٤].

«إنَّ أبصر الأبصار ما نفذ في الخير مذهبه، وأسمع الأسماع ما وعى التذكير وانتفع به»[٥].

وفي رواية أخرى عن الإمام علي عليه السلام استبدل كلمة «انتفع» ليضع محلها كلمة «وقبله»[٦].

«إذا جلست إلى عالم فكن على أن تسمع أحرص منك على أن تقول، وتعلَّم حسن الاستماع كما تتعلم حسن القول».

«ولا تلح عليه إذا ملَّ».

«من دلائل العالم انتقاده لحديثه، وعلمه بحقائق فنون النظر»[٧] أي اكتساب أخلاقيات الحوار وقواعده وأساليبه، وهو تجسيد واقعي للشكل المرجو من العلاقة بينه وبين تلاميذه أو العلماء الآخرين.

---

(١) ميزان الحكمة ج٤ ص ٥٥٠.
(٢) المصدر ذاته ج٧ ص٥٤١، كذلك غرر الحكم ودرر الكلم ج٢ ص٥٩.
(٣) المصدر السابق.
(٤) الأخلاق عند الرسول صلى الله عليه وآله وأصحابه ص ٧٥، ١٦٠.
(٥) تحف العقول ص١٧٠.
(٦) ميزان الحكمة ج٤ ص ٥٥٠.
(٧) تحف العقول ص١٧٨.

«علم الناس علمك وتعلم علم غيرك تكون قد أتقنت علمك وعلمت ما لم تعلم»[١].

«على المتعلم أن يدأب نفسه ـ أي يحثها ـ في طلب العلم ولا يمل من تعلمه ولا يستكثر ما علم»[٢].

وفي النص الأخير إشارات ثلاث:

١ ـ ترويض النفس على طلب المعرفة، وهذا يعني إيقاظ دافعيَّة التعلم وإثارتها، وتدريب الذات على مواقف التعلم بالممارسة العملية والمشاركة الإيجابيَّة الفعَّالة.

٢ ـ لا يعني «عدم الملل» عدم حدوثه أحياناً نتيجة جهد مضني أو تعب مجهد، وإنَّما يعني المحافظة على دافعيَّة التعلم نشطة حتى وإن أصاب النفسَ بعضُ الإجهاد، وجثم عليها قليل أو كثير من الملل والسآمة.

٣ ـ إنَّه من عوامل المحافظة على حيوية دافعية التعلم ونشاطها الشعور بنقص المعرفة لديه بشكل دائم، فالمرء المسلم يحس بالحاجة للعلم، ويرى أنَّ قاعدته الموجهة له في هذا الشأن هو قوله تعالى: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾[٣].

«ولا يستكثر ما علم» تعني الإحساس المستمر بالنقص المعرفي حتى لا يصل المرء إلى نتيجة تجمده معرفياً، فالعاقل الكامل كما جاء في رواية إسلاميَّة ترى أنَّه من صفاته أنَّ: «لا يسأم من طلب العلم طول عمره»[٤]، وحتى يتفادى الإعجاب بذاته وإحساسه بكمالها، وهو كفيل بإماتة نشاط الإنسان نحو المعرفة وإبقاء ذاته في مكانها لا تراوحه، بل قد يضمر جزء من خبراته فيكون «الاستكثار» سبباً لانتكاسة معرفية لدى الشخص بينما تنمو خبرات غيره.

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص ٤٧١.
(٢) ميزان الحكمة ج٦ ص ٤٩٠.
(٣) سورة طه، الآية: ١١٤.
(٤) ميزان الحكمة ج٦ ص ٤٩٠.

لهذا حثت النصوص التربوية الإسلاميَّة «المتعلم» على أن يدأب في طلب العلم، ودعت المعلم إلى الاستزادة المعرفية دون شبع، لأنَّ الحاجة إلى المعرفة تمثل إحدى الحاجات التي لا سقف لها.

تقول نصوص أخرى بأن:

«العالم من لا يشبع من العلم ولا يتشبع»[١].

«العالم من لا يملُّ من تعلم العلم»[٢].

ومن وصايا الإمام علي لابنه الحسن عليه السلام:

«قرعتك بأنواع الجهالات لئلا تعد نفسك عالماً، فإنَّ العالم من عرف أنَّ ما يعلم فيما لا يعلم قليل، فعدَّ نفسه بذلك جاهلاً، فازداد بما عرف من ذلك في طلب العلم اجتهاداً، فما يزال للعلم طالباً، وفيه راغباً، وله مستفيداً، ولأهله خاشعاً، ولرأيه متهماً، وللصمت لازماً، وللخطأ حاذراً، ومنه مستحيياً، وإن ورد عليه ما لا يعرف لم ينكر ذلك لما قرَّر به نفسه من الجهالات»[٣].

٢ ـ معوقات نمو العلاقة السليمة:

ليس متوقعاً أن تنمو العلاقة بين المعلم وتلاميذه نمواً سليماً وطبيعياً في كل الحالات، فالمتوقع أن تتعرض لاضطراب وتدهور تحمل في داخلها بعض عناصر الضعف والسلبية، لهذا السبب يتدخل المشرع التربوي الإسلامي لتوجيه جهود المربي المسلم نحو فرز عناصر القوة عن عناصر الضعف في علاقات الأفراد داخل المؤسسة التربوية بالمجتمع المسلم.

وهذا التدخل لا يفعله المشرع الإسلامي لحماية المؤسسة التربوية فحسب

(١) ميزان الحكمة ص ٤٩٦ ـ ٤٩٧.
(٢) المصدر السابق.
(٣) المصدر السابق ص ٤٩٧.

من الأخطار المحدقة بها، وإنَّما لحماية المجتمع بأسره من خطر يهدده لأمد طويل، فتدخل المشرع الإسلامي يأخذ مسارين أحدهما ترشيد المربي بعوامل القوة المنجية للعلاقة السوية، والمسار الآخر بكشف اللثام عن سلبيات العلاقة، فيتعاضد الوجه الإيجابي في علاقات أفراد المؤسسة التعليمية مع الوجه السلبي لها، فتنمو العلاقات بين أفراد المؤسسة التربوية الإسلامية في إطار المفاهيم والقيم العباديَّة التي ارتضاها الله سبحانه.

وكما يكون من مسؤولية الطرفين ـ مع ترجيح دور المعلم ـ تنمية الجانب الإيجابي من العلاقة بين المعلم وتلاميذه، فكذلك بجهدها المشترك يمكنها تجنب نمو أعراض سلبية في هذه العلاقة، وإن كانت النصوص تتجه إلى تركيز المسؤولية عن بروز عوامل الضعف إلى المعلم لأنَّه أوسع في إمكانياته وأنضج في خبراته وأكثر قدرة على مواقف التكيف السليم مع تلاميذه.

وكما تتنوع عوامل القوة في بناء علاقات صحيحة بين الطرفين، فكذلك نلحظ هذا التنوع بالنسبة لعوامل السلب، وسنلحظ أنَّ بعضها يصدر عن المعلم، ويصدر البعض الآخر منها عن المتعلم وسوف نشير إليها إجمالاً.

١ ـ معوقات أخلاقية:

لقد نهت النصوص الإسلامية السابقة الذكر «المتعلم» عن ممارسة أمراض السلوك الأخلاقي في الموقف التربوي مع المعلم كالاغتياب للآخرين في مجلس العلم أو رفع الصوت ضده أو مشاكسته بقول فلان أو إظهار عيوبه أمام الآخرين أو مصاحبة أعدائه ومقاطعة حديثه أو إظهار حركات مرفوضة بالمقياس الإسلامي الأخلاقي كغمز العينين بمحضره أو الإشارة الساخرة بيده للغير أو الهمس في أذن غيره أو يأخذ بثوبه وازدراء المعلم.

ومنع المشرع التربوي الإسلامي «المعلم» أيضاً عن التكبر والأنفة والعنف ضد المتعلم ومعاملته بسوء، وحرَّم كتم العلم عنه وعدم التناصح العلمي

وعدوانية المعلم وكثرة مزاحه مع تلاميذه الذي يقلل من احترام التلاميذ له، ويجعله عاجزاً عن أن يكون قدوة حسنة لهم.

وفي موضع سابق من البحث أشرنا إلى نصوص تحدد أثر البعد الأخلاقي في اضطراب العلاقة بين المعلم وتلاميذه.

وسنكتفي بنصوص أخرى لاستكمال وضوح الصورة، جاء في نص:

«لا تتعلموا العلم لتماروا به السفهاء وتجادلوا به العلماء ولتصرفوا وجوه الناس إليكم»[١]، وعدَّدَ نص آخر أصناف المتعلمين فذكر أنَّ صنفاً منهم «يتعلمون للمراء والجهل» وصنفاً «للاستطالة والختل»[٢].

ويقول نص أيضاً: «ينبغي للعالم أن يكون قليل الضحك، كثير البكاء، لا يمازح، ولا يصاخب، ولا يماري ولا يجادل، إن تكلم، تكلَّم بحق، وإن صمت، صمت عن الباطل، إن دخل، دخل برفق، وإن خرج، خرج بحلم»[٣].

«على العالم إذا علَّم أن لا يعنف، وإذا علم أن لا يأنف».

«ومن طلب العلم للدنيا والمنزلة عند الناس والحظوة عند السلطان، ولم يصب منه باباً إلاَّ ازداد في نفسه عظمة، وعلى الناس استطالة، وبالله اغتراراً، ومن الدين جفاءً، فذلك الذي لا ينتفع بالعلم»[٤].

٢ ـ معوقات نفسية:

تشارك العوامل السيكولوجيَّة في إعاقة نمو العلاقة السليمة بين المعلم وتلاميذه ومظاهرها عديدة يمكن أن نشير إلى بعضها مثل تبرم المعلم وتضجره من تلاميذه أو العكس، أو الخرق بالمتعلم (أي الشدة عليه).

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص ٤٨١.

(٢) المرجع نفسه ص ٤٨٢، كذلك تذكرة السامع والمتكلم لابن جماعة ص١٠٥، وأيضاً جامع بيان العلم وفضله لابن عبدالبر القرطبي ج١ ص١٨٧.

(٣) ميزان الحكمة ج٦ ص٥٠٤.

(٤) المرجع السابق ص٤٧٩.

وكذلك عدم مراعاة الحالة النفسية للمعلم أو المتعلم، فقد أشارت النصوص الإسلامية إلى الحالات الانفعالية كالملل والغم، وفتور الدافعيَّة وعزوف القلب عن التعلم، وعدم المساواة بين المتعلمين والتميز بينهم، واستعمال العنف والعدوانية ضد المعلم، أو المتعلم من أحدهما ضد الآخر، وكثرة المزاح داخل غرفة الدراسة أو خارجها، والحسد والملق والرياء أو ما يسميه أحد النصوص «بالشهوة الخفية»:

«احذروا الشهوة الخفية، العالم يحب أن يجلس إليه»[(١)].

«من تعلم العلم رياءً وسمعة يريد به الدنيا نزع الله بركته، وضيَّق عليه معيشته»[(٢)].

«لا يكون السفه والغرة في قلب العالم»[(٣)].

وفي نص آخر «لا يكون العبد عالماً حتى لا يكون حاسداً لمن فوقه، ولا محقراً لما دونه»[(٤)].

٣ ـ معوقات عقلية:

ومنها عدم استماع المتعلم جيداً لمعلميه وعدم انتباهه إلى دروسهم، وكسله وضعف دافعيَّة التعلم لديه، والنسيان، وقلة الاسترجاع، وكتم المعلمين لعلومهم، وعدم تفهمهم للخصائص النمائية العقلية لدى المتعلمين في مراحل نمو شخصياتهم، وعدم الموضوعيَّة في التفاعل التعليمي، وعدم الاستقلال العلمي، وتضليل عقول التلاميذ وخداعهم، وإضاعة العلم بالحديث به إلى غير أهله.

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص ٥٣٥.
(٢) المرجع نفسه ص ٤٧٩.
(٣) المرجع السابق ص ٤٩٥.
(٤) المرجع السابق.

ولخصت بعض النصوص هذه العوامل المعوقة مثل:

«من كتم علماً فكأنما جاهل به»[١].

و«ومن كتم علماً نافعاً عنده ألجمه الله يوم القيامة بلجام من نار»[٢].

و«من سئل علماً فكتمه جاء يوم القيامة مُلجماً بلجام من النار»[٣].

وقد حذَّر القرآن الكريم من يكتم العلم عن الناس، واستثنى التائبين، وذلك في سورة آل عمران الآية ١٨٧، وكذلك في سورة البقرة، الآيتان ١٥٩ ـ ١٦٠.

وفي نصوص روائية أخرى:

«لا يدرك العلم براحة الجسم»[٤] في إشارة إلى الكسل والتراخي عن العلم.

«آفة العلم النسيان، وإضاعته أن تحدث به غير أهله»[٥].

«انتباه العيون لا ينفع مع غفلة القلوب»[٦].

«فاستبصروا بنور يقظة الأبصار والأسماع والأفئدة»[٧].

«من لم يستظهر باليقظة لم ينتفع بالحفظة»[٨].

«من أفضل العلم استقلالك بعملك»[٩].

«كل علم لا يؤيده عقل مضلة»[١٠].

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص ٤٧٢، كذلك منهاج المتعلم / للغزالي ص٧٦.
(٢) المصدر السابق.
(٣) جامع بيان العلم وفضله / لابن عبد البر القرطبي ج١ ص ٤٣.
(٤) ميزان الحكمة ج٦ ص٥٣٥، وكذلك ما أورده ابن عبد البر القرطبي في كتابه (جامع بيان العلم وفضله ج١ ص١٠٨.
(٥) المصدر السابق.
(٦) المرجع ذاته ج٧ ص ٢٦٠ ـ ٢٦١.
(٧) المصدر السابق.
(٨) المصدر السابق.
(٩) المرجع السابق ص ج٦ ص٥٢٩
(١٠) المرجع السابق ٥٢٦.

«من زاد علمه على عقله كان وبالاً عليه»[١].

«من ازداد علماً ولم يزدد هدى لم يزدد من الله إلَّا بعداً»[٢].

«تناصحوا في العلم، ولا يكتم بعضكم بعضاً، فإنَّ خيانة العلم أشد من خيانة في المال»[٣].

«أسمع الأسماع ما وعى التذكر وانتفع به».

«فضل فكر وتفهم أنجع من فضل تكرار ودراسة»[٤].

وتفيد محتويات النصوص التربويَّة السابقة كما نلحظ منها إعاقة عملية التعلم وهي معوقات قد يعود بعضها إلى جهد المعلم ونقص كفاءته أو ضعف إخلاصه في توجيه المتعلم نحو المعرفة النافعة، وقد يعود بعضها الآخر إلى مشكلات في شخصية المتعلم مثل كسله ونقص انتباهه، عدم استماعه للدرس، أو انخفاض درجة ذكائه.

كما تبين هذه النصوص أنَّ مصدر الإعاقة قد يكون طريقة التعلم الخاطئة، وأحياناً عدم تطبيق المعرفة في الواقع مما يؤدي إلى ضمورها وضعف تأثير الخبرة السابقة في تعلم أي خبرة جديدة، وهكذا عدَّد النص التربوي الإسلامي أشكال الإعاقة التعليمية الناجمة عن أسباب عقليَّة وغير عقلية.

إنَّ هذه المعوقات تؤثر على عملية التعلم، وعلى نمو القدرات العقلية عند الأفراد، لهذا لفت المشرع الإسلامي نظر المربي المسلم في أي ميدان تربوي إلى تأثير هذه المعوقات، وتناثرت نصوصه في عدد كبير من المصادر الإسلاميَّة،

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص ٥٢٦.
(٢) المرجع نفسه ٥١٩.
(٣) المرجع السابق ص٥١٠.
(٤) المرجع نفسه ج٧ ص٥٤١.

وذلك بغرض إثارة الانتباه إلى خطورتها، وإلى إدراك تأثيرها السيئ في إظهار مشكلات تعليمية، وتربوية، كيلا تترك أثراً تدميرياً في سيكولوجية المتعلمين.

قواعد بناء العلاقة التربوية السوية:

ترتكز عملية بناء العلاقة التربوية السليمة بين المعلمين والمتعلمين بمنظور تربوي إسلامي على مجموعة قواعد وأسس مرجعية، إذ تمثل هذه القواعد إطاراً مرجعياً لدينامية بناء العلاقة بين الأطراف المتفاعلة في البيئة التعليمية.

ومن هذه القواعد ما يلي:

أولاً: التربية الداخلية للذَّات:

تمثل العلاقة السوية بين المعلم والمتعلم حقيقة الضبط الإسلامي للسلوك، بيد أنَّ مسار بناء هذه العلاقة يبدأ بتنمية الوجدان الأخلاقي لدى طرفي عملية التعلم وهما المعلم والمتعلم، ثم إبقاء الوجدان في يقظة وحيويَّة مستمرة من خلال ترغيب نصوص التشريع التربوي الإسلامي لكليهما بفعل الخير والكف عن الشر والمعاصي والاستجابات الخاطئة كمنع أحدهما من العدوان على الآخر.

وهذا البناء مرتبط بمبدأ عقائدي واضح هو الإيمان بالله والاقتناع الطوعي بمرجعيته في توجيه المسلم ليس في سلوكه مع تلميذه وإنَّما مع كل فرد، وينبثق ـ بالتأكيد ـ عن هذا المبدأ نسيج القيم التي تشكل خيوط الوجدان الأخلاقي عند الإنسان، ويكفي المعلم لو استقامت نفسه على هذا المبدأ في بناء وجدانه الأخلاقي، الأمر الذي يعينه على بناء جسور العلاقة العباديَّة مع تلاميذه بدون مشاكل حادة، فيحترم كلا الطرفين الآخر عن اقتناع وطواعيَّة ويُحقق الضبط الداخلي دوره بفعاليَّة في تنظيم قواعد وعادات السلوك الاجتماعي بين المعلم وتلاميذه دون حاجة كبيرة إلى تدخل القانون أو المطالبة بتوقيع الجزاءات على أحدهما.

والضبط الداخلي الذي نعنيه يعتمد على الرقيب القيمي والشعور الدائم

بمراقبة الله تعالى لسلوك المعلم مع تلاميذه وانتظام قواعد سلوك التعامل بينهما على أساس هذه القاعدة من إخلاص ـ طوعي ـ في العمل وتناصح في الجهد وتجسيد صادق للقيم المنبثقة عن مبدأ الإيمان بالله، وتنشيط لدافعيَّة التعلم عند التلاميذ.

والعلاقة التي تنتظم على مبدأ الرقابة الداخليَّة للسلوك تقود المعلم والمتعلم معاً إلى تجنب المعاصي والاندفاع إلى فعل الطاعة، ومن ثمَّ توجيه العلاقة السليمة واستثمارها في تحقيق تعلم جيِّد، لأنَّ الرقابة الداخليَّة توجه المعلم نحو الإخلاص في جهده التربوي وتساعد المتعلم على الصدق في البحث عن إشباع لحاجته إلى المعرفة وتنمية رغبة التعلم لديه.

ثانياً: معرفة الحقوق والواجبات:

لقد عيَّن المشرع التربوي المسلم واجبات وحقوق كل طرف في العملية التعليمية وصاغ في عدد من النصوص هذه الحقوق والواجبات كي يعرف كل طرف ما له وما عليه، ومن ثم بناء علاقة سليمة توجه المتعلم نحو أهدافه المرتجاة، وانعكاس آثار هذه الواجبات والحقوق على نتائج التعلم وقوة أو ضعف العلاقة بين الطرفين.

والنص الإسلامي هو أقوى ضمانات بناء علاقة مثلى بين المعلم والمتعلم لأنَّه بالنسبة للمسلم مفتاح الدخول إلى فهم سيكولوجيَّته، فالنص الديني الإسلامي له قداسة كبيرة في عقل المسلم سواء كان معلماً أو تلميذاً أو طرفاً آخر.

وكما كانت وظيفته موجهة لبناء علاقات عباديَّة بين أفراد وجماعات الأمة، فينبغي كذلك استثماره في صياغة علاقات سويَّة تحدد الواجبات والحقوق لكل منهما.

في رسالة «الحقوق» المشهورة يحدّد نص إسلامي صاغه الإمام علي بن

الحسين زين العابدين عليه السلام حقوق المعلم والمتعلم، وهي بالنسبة للطرف الآخر واجبات يؤديها كل منهما للآخر.

يبدأ النص السابق بتعيين حقوق المعلم على المتعْلم ثم ينتقل إلى تحديد حقوق المتعلم على المعلم.

في المقطع الأول من النص يوجه الإمام علي بن الحسين (زين العابدين) عليه السلام كلامه لأي تلميذ: «حق سائقك بالعلم التعظيم له والتوقير لمجلسه وحسن الاستماع إليه والإقبال عليه، وأن لا ترفع عليه صوتك، ولا تجيب أحداً، ولا تغتاب عنده أحداً، وأن تدفع عنه إذا ذكر عندك بسوء، ولا تعادي له وليّاً، فإذا فعلت ذلك شهد لك ملائكة الله بأنّك قصدته وتعلمت علمه لله جلَّ اسمه لا للناس».

وفي مقطع آخر تبعه وارتبط بسابقه يحدّد النص واجبات المعلم التي هي نفسها حقوق المتعلم: «أمَّا حق رعيتك بالعلم فأنْ تعلم أنَّ الله عزَّ وجلَّ إنَّما جعلك قيِّماً لهم فيما آتاك الله من العلم، وفتح لك من خزائنه، فإنْ أحسنت في تعليم الناس، ولم تخرق بهم ولم تضجر عليهم، زادك الله من فضله، وإنْ أنت منعت الناس علمك، وخرقت بهم عند طلبهم العلم كان حقاً على الله عزَّ وجلَّ أن يسلبك العلم وبهاءه، ويسقط من القلوب محلَّك»[١].

ثم تذكر النصوص[٢] التربوية الإسلامية حقوقاً أخرى:

«إذا جلست إلى عالم فكن على أن تسمع أحرص منك على أن تقول، وتعلَّم حسن الاستماع كما تتعلم حسن القول، ولا تقطع على أحد حديثه».

«إنَّ من حق العالم عليك أن تسلم على القوم عامة وتخصه دونهم بالتحية

---

(١) مكارم الأخلاق ص٤٢٠.

(٢) انظر ميزان الحكمة ج٦ ص ٤٨٨.

وأن تجلس أمامه، ولا تشيرنَّ عنده بيدك، ولا تغمزنَّ بعينيك، ولا تقولنَّ: قال فلان خلافاً لقوله».

«ولا تغتابنَّ عنده أحداً، ولا تسارَّ في مجلسه، ولا تأخذ بثوبه، ولا تلح عليه إذا ملَّ، ولا تعرض من طول صحبته، فإنّما هي بمنزلة النخلة تنتظر من يسقط عليك منها شيء، فإنَّ المؤمن العالم لأعظم أجراً من الصائم القائم الغازي في سبيل الله، فإذا مات العالم انثلمت في الإسلام ثلمة لا يسدها شيء إلى يوم القيامة».

«لينوا لمن تعلّمون، ولمن تتعلمون منه»[١].

«تواضعوا لمن تعلّمونه العلم، وتواضعوا لمن طلبتم منه العلم، ولا تكونوا علماء جبارين، فيذهب باطلكم بحقكم»[٢].

«تواضعوا لمن تعلمون منه العلم ولمن تعلمونه، ولا تكونوا من جبابرة العلماء، فلا يقوم بجهلكم علمكم»[٣].

«من دلائل العالم انتقاده لحديثه، وعلمه بحقائق فنون النظر»[٤].

«على العالم إذا علّم أن لا يعنف، وإذا علم أن لا يأنف»[٥].

«ليكن الناس عندك في العلم سواء»[٦]، أي حق المساواة بين التلاميذ أنفسهم وتكافُئهم في فرص التعليم، وهناك نص آخر يساوي بين المعلم والمتعلم في الأجر:

---

(١) المصدر السابق ص٤٨٧، تذكرة السامع ص١٣٧.
(٢) المصدر السابق ص٤٨٦.
(٣) المصدر السابق ص٤٨٦.
(٤) المصدر نفسه ص٤٩٦.
(٥) المصدر السابق ص٥٠٣.
(٦) المصدر نفسه ٤٨٧.

«إنَّ الذي يعلِّم العلم منكم له أجر مثل أجر المتعلم، وله الفضل عليه»[١].

ويلاحظ في النصوص السابقة إشارات عامة تؤكد أهميَّة:

١ ـ ضبط العلاقة بين المعلم وتلميذه على أساس مبدأ عقائدي هو الإيمان بالله ورقابته للذّات من داخلها.

٢ ـ الموازنة بين الطرفين في الواجبات والحقوق، ويجسد هذا المعنى نص واضح هو قول الإمام علي عليه السلام: «ما أخذ الله على أهل الجهل أن يتعلموا حتى أخذ على أهل العلم أن يعلموا»[٢].

٣ ـ ربط أنماط السلوك المجسدة للعلاقة بالإثابة والعقوبة، واتضح من مقاطع في هذه النصوص مثل قول المشرع.

أ ـ إنَّ الذي يعلم العلم منكم له أجر مثل أجر المتعلم وله الفضل عليه.

ب ـ وإن أنت منعت الناس علمك، وخرقت بهم عند طلبك العلم كان حقاً على الله عزَّ وجل أن يسلبك العلم وبهاءه ويسقط من القلوب محلَّك.

٤ ـ ترجيح أفضلية العلماء والمعلمين لأنَّهم يصنعون للأمة «علماءها».

٥ ـ وضوح الطابع الأخلاقي في لغة النص، وقد وضع المشرع الإسلامي فيه بعض الأسس الأخلاقيَّة التي يبني عليها المشرع نظام هذه العلاقة وينسج منها شبكة التفاعل الصحيح بين المعلم وتلاميذه.

ويستفاد من روح النص أنَّه لضمان نجاح عملية إعادة وتصحيح العلاقة بين الطرفين في الموقف التعليمي لا بد من إعادة التوجيه التربوي للمعلم والتلميذ معاً، فنحدد من محتويات هذه النصوص أخلاقية التعامل مع الطرف الآخر.

---

(١) الفكر التربوي عند الشيعة الإمامية / السيد علاء القزويني ص ٢٣١.
(٢) ميزان الحكمة ج٦ ص٤٦٩.

وعندما نحاول مرة أخرى إعادة ترميم العلاقة السائدة الآن بين المعلم المسلم والمتعلم المسلم على أسس صحيحة، نوظف النص الديني كما ذكرنا في ترميم هذه العلاقة وبنائها على نحو جديد وسوي لأنَّ النص الديني الإسلامي هو مفتاح الدخول النقي والسوي والسهل لسيكولوجيَّة المتعلم وهو بوَّابة فهم كيانه الداخلي، فالنص الديني له مكانة مقدسة في الذات المسلمة، ويمكننا استثماره في بناء جديد أكثر طهراً لهذه العلاقة.

٦ ـ يلاحظ أيضاً في هذه التوصيات التربوية المستوحاة من إنسانية النص الإسلامي أنَّها تقوم على فهم سيكولوجيَّة المعلم والمتعلم وتوجيه الخصائص الإيجابيَّة وتجنب الجانب السلبي منها في طريق بناء العلاقة السليمة بينهما، وهذا التوجيه ليس في إطار طابع محدد وضيق وإنَّما في صيغة شموليَّة تضم أبعاداً أخلاقيَّة ومعرفيَّة ووجدانيَّة ولغويَّة. . الخ.

ومن الصعوبة بمكان بناء علاقة عباديَّة في الوسط التعليمي بدون تفهم لهذه الحقوق والواجبات التي تمثل خصائص تساعد على نمو طرفي العمليَّة التعليمية وتجسيد قيم الإسلام ومبادئه التربوية في حركة الحياة من خلال تمثل هذا النظام القيمي في سلوك أفراد المؤسسة التربوية المسلمة.

ثالثاً: مبدأ الجزاء (الإثابة والعقوبة):

والمبدأ الآخر لضمان استقامة أنماط العلاقة بين المعلم وتلاميذه وبنائها بتوجيه عبادي هو مبدأ الجزاء، وهو الإثابة والعقوبة.

لقد سبق القول بأنَّ النفس لو استقامت على نظافة وجدانها الأخلاقي ويقظته ما احتاجت إلى جزاء في صيغة عقوبة، ولكان الجزاء ـ دائماً ـ في شكل إثابة.

ولكن طالما أنَّه من الصعب دائماً بناء العلاقة على حيوية الوجدان الأخلاقي والضمير الداخلي والشعور برقابة داخليَّة للنفس من قبل الله تعالى فإنَّ

المشرع التربوي المسلم لم يغفل عن ضرورة تطبيق القانون على المخالف، وطالب النص بتطبيق القانون على ذات المعلم والمتعلم معاً، وقد ورد في النصوص السابقة «أمر ونهي» في أفعال التعامل بين طرفي العملية التعليمية وكلاهما يترتب عليه جزاء إمَّا في شكل إثابة أو في شكل عقوبة.

لقد تحدَّث النص التربوي الإسلامي عن ضرورة تجنب العنف والغمز والغيبة ورفع الصوت، ودعا أيضاً إلى تحقيق المساواة بين المتعلمين في فرص التعلم وفي الأجر والتعامل والشفقة عليهم وستر العيوب، وهذه جميعاً أفعال يترتب عليها جزاء إثابة أو عقوبة، وبعض هذه الأفعال تكون تحت طائلة القانون والجزاء الخارجي الدنيوي.

وكلا المعلم والمتعلم إنسان، عليهما من الواجبات ولهما من الحقوق مثل ما على أفراد الجماعة المسلمة، ولقد وضع الله تعالى قوانينه لتنظيم العلاقة بين البشر سواء في حقل التربية أو الاقتصاد أو غيرهما.

لذا يجب على المعلم والمتعلم ـ باعتبارهما مسلمين ـ احترام طوعي للقانون لحظة التفاعل بينهما، فكما أنَّ لأحدهما أو كليهما ثواب حين يفعل ما يرضي الله تعالى ويعزز العلاقة العباديَّة، فكذلك يطالهما عقاب «القانون» الذي وصفه المشرع الإسلامي إذا صدر عن أحدهما أو كليهما ما يستحق العقوبة سواء في الدنيا أو في الآخرة، فالقانون سلطة خارجيَّة تتابع حركة الذات، لكنه ـ مع ذلك ـ قد يعجز عن ملاحقة الأخطاء وبخاصة المستترة.

إنَّ القذف مثلاً في الموقف التعليمي يستوجب العقوبة القانونية المقدرة شرعاً، أو التعزير، فالعقوبة دنيوياً تتراوح بين تطبيق الحد الشرعي أو التعزير أو عقوبة أخرى، وفي اليوم الآخر عقوبة أخرى.

فالقانون ـ إذن ـ قوة ضبط لسلوك الذات من خارجها، ولا ينفي هذا أنَّه أيضاً عاجز عن ملاحقة الأخطاء بخاصة المستترة في بعض الأحيان، هنا تأتي العقوبة الأخروية.

ف«إذا كتم المرء علماً نافعاً عنده ألجمه الله يوم القيامة بلجام من نار»[١]، وفي مقابل العقوبة هناك إثابة مثل قوله:

«من سلك طريقاً يطلب فيه علماً سلك الله به طريقاً إلى الجنَّة»[٢].

«طالب العلم ركن الإسلام ويعطى أجره مع النبيين»[٣].

«ما من متعلم يختلف إلى باب العالم إلاَّ كتب الله عليه بكل قدم عبادة سنة»[٤].

رابعاً: فهم سيكولوجيَّة المتعلم:

يوصي المشرع التربوي في الإسلام بمعرفة الذات والآخرين معاً ليكون بناء الإنسان على علم ودراية بخصائص الطبيعة البشرية وميزاتها النمائية، وهذه المسألة من البديهيات الواضحة في نصوص التشريع التربوي الإسلامي التي لا تحتاج إلى كثير قول وبيان، وما يهمنا في هذا الشأن هو بيان أهميَّة فهم سيكولوجيَّة المتعلم في تنمية العلاقة بينه وبين المعلم.

وعملية فهم سيكولوجية المتعلم جزء من المهام الوظيفية والمهنية للمعلم، لأنَّ خبراته أوسع وأنضج وأقدر فاعليَّة في الموقف التربوي، ولأنَّ عمليَّة «تفهمه» للخصائص النمائية في شخصيَّة المتعلم يساعده على إنجاح عمله التربوي.

ومن الخصائص التربوية العامة التي أشار إليها المشرع التربوي الإسلامي ـ وهي تدل على تأكيده لمسألة الفهم السيكولوجي لشخصيَّة المتعلم وأهميَّة هذا المبدأ في نجاح التعلم ـ ما يلي:

١ ـ حدَّد المشرع الإسلامي مراحل نمو الجنين وعيَّن خلالها سن بدء

---

(١) ميزان الحكمة ج٦ ص ٤٧٢.
(٢) المصدر السابق ج٦ ص ٤٦٧، تذكرة السامع والمتكلم ص١٠١، منهاج المتعلم للغزالي ص٦٩.
(٣) المصدر السابق ص٤٥٦.
(٤) المصدر السابق ص٤٧٧.

التعليم بدقة ودعا المربي المسلم إلى مراعاة السن ليس فقط في بدء عملية تعليم الفرد وإنَّما كمعيار لبناء وصياغة المادة الدراسيَّة (المناهج).

٢ ـ أكَّد على مبدأ التدرج في تعليم التلاميذ وفق مراحل نهائية متتابعة، وصياغة المناهج التعليمية على نحو يتمشى مع تطور النمو العقلي من ناحية، وجنس «المتعلم» ومراعاة ميل الأفراد المتعلمين من ناحية أخرى، ولم يغفل أيضاً عن مطابقة نوع الخبرة التعليمية المقدمة مع نوع جنس «المتعلم».

٣ ـ وخلال التفاعل التعليمي حرص المشرع التربوي المسلم على مراعاة الفروق الفرديَّة بين التلاميذ ونبَّه المربين عامة والمعلمين خاصة بالفوارق البنيويّة في الذكاء وفي القدرات العقليَّة بين التلاميذ سواء من حيث اختلاف رصيد الذكاء، لدى الأفراد أو من حيث تفاوت قدرات التلاميذ العقليّة وفقاً لتفاوت أعمارهم.

٤ ـ حدَّد المشرع التربوي المسلم في بعض النصوص البدء بالتعلم الحسي والتدرج به نحو التعلم الرمزي كما نجد ذلك في الحديث الوارد عن الإمام الصادق عليه السلام وهو يتدرج بالطفل من خبرة حسيَّة عن تحديد القبلة والركوع والسجود إلى خبرة رمزيَّة ومجردة تنبئ عن الله باعتباره رمزاً في الذهن.

يقول أحد النصوص: «إذا بلغ الغلام ثلاث سنين يقال له سبع مرات «لا إله إلاَّ الله» ثم يترك حتى يتم له ثلاث سنين وسبعة أشهر وعشرون يوماً فيقال له قل «محمد رسول الله صلى الله عليه وآله» ويترك حتى يتم له أربع سنين، ثم يقال له سبع مرات: «اللهم صل على محمد وآل محمد»»[١].

٥ ـ تؤكد نصوص التشريع التربوي الإسلامي إلى مسألة دافعيَّة التعلم عند التلاميذ وأهميَّة تنشيطها وتوظيفها في تحقيق النتائج المرجوة، ودعا إلى تنوع أساليب التشويق والترغيب في الموقف التربوي وتشجيع المتعلم وخلق روح التعاون مع الآخرين.

---

(١) مكارم الأخلاق / الطبرسي ص ٢٢٢.

٦ ـ دعا المشرع التربوي الإسلامي كذلك إلى مراعاة الحالة الانفعاليَّة والنفسيَّة والجسميَّة للمتعلم من حالات السرور أو الملل، الغم أو الانبساط، الكسل أو النشاط وتضمنت توصياته التربوية هذه المعاني.

في النص التالي يقول: «السرور يبسط النفس ويثير النشاط، الغم يقبض النفس ويطوي الانبساط»[١].

وفي نص ثانٍ: «إذا نشطت القلوب فأودعوها، وإذا نفرت فودِّعوها»[٢].

وفي نص ثالث: «إنَّ للقلوب إقبالاً إدباراً ونشاطاً وفتوراً، فإذا أقبلت بصرت وفهمت، وإذا أدبرت كلَّت وملَّت، فخذوها عند إقبالها ونشاطها، واتركوها عند إدبارها وفتورها»[٣].

ويقول نص: «إن يكن الشغل مجهدة فاتصال الفراغ مفسدة»[٤] فهو إذن يحتاج لراحة جسديَّة بعد طول عناء، لكن تواصل الفراغ وكثرته يفسد النفس والجسد معاً.

٧ ـ وتؤكد النصوص على مراعاة اللين ونبذ العنف، والتعامل مع الآخرين في الموقف التربوي بتواضع يخلو من أنفة واعتداد غير طبيعي بالذات، فلماذا يدعو إلى استعمال اللين ونبذ العنف؟

إنَّ طبيعة الإنسان خيرة وتستجيب تلقائياً لأساليب اللين والترغيب والتشويق، فالتعلم في أجواء التسامح والعطف والحوار الهادئ يحقق للمتعلم الأمن والثقة والإحساس بالتقدير، كما يُولِّد «اللين» نتائج أفضل للتعلم لأنَّه يجعل «التلميذ» أكثر ميلاً له.

---

(١) ميزان الحكمة ج٤ ص٤٣٦.
(٢) المصدر نفسه ج٨ ص ٢٢٨
(٣) المرجع السابق.
(٤) المصدر نفسه ح٧ ص٤٥٩.

وفي مثل هذا الفهم السيكولوجي يتحسس التلميذ الطمأنينة والثقة بالذات ويستشعر عطف معلميه وتقديرهم، فيأخذ «المعلم» مكانته اللائقة في القلوب وتتعزز علاقته بتلاميذه.

٨ ـ ونلحظ في نصوص التشريع التربوي تركيزاً على «القدوة الحسنة» وأهميَّتها القصوى في توجيه المتعلمين.

ولنتأمل هذا النص الذي نلمح فيه فهماً مباشراً لسيكولوجيَّة المتعلم، يقول النص الإسلامي: «واعلم أنَّ المتلبس بالعلم منظور إليه ومتأس بفعله وقوله وهيئته، فإذا أحسن سمعته وصلحت أحواله وتواضعت نفسه وأخلص لله تعالى عمله، انتقلت أوصافه إلى غيره من الرعية ونشأ الخير فيهم، وانتظمت أحوالهم»[١].

وبمقتضى روح النص المذكور نجد أنَّ المتعلم يتأثر بالمعلم القدوة في محيط تفاعله معه، فالتلاميذ بخاصة في سن مبكرة يتأسون بمعلميهم في الفعل والقول والهيئة، وأنَّ هذا التأسي بفعل «المعلم» وقوله وهيئته هو روح التفاعل الإيجابية بين الطرفين، وهو بمثابة مدخل لفهم نفسية التلاميذ وأنَّ المعلم يستعمل أقصى تأثير له في سيكولوجيَّة تلاميذه من خلال تقديم «المثل الأعلى» وتمثله في ممارسة يوميَّة مؤثرة، وهو أمر له فاعليته الإيجابيَّة المنعكسة على العلاقة بين المعلمين والمتعلمين.

إنَّ المعلم من خلال تمثل سلوك «القدوة الحسنة» يدرك خاصيَّة بارزة في سيكولوجيَّة التلميذ وهي تأثر «الأخير» به نفسياً وفكرياً وسلوكياً، فالقدوة الحسنة ليست مجرد قدرة «المعلم» على ضبط شخصيته على سلوك عبادي فحسب، وإنَّما هي من طرف آخر وعي «بخاصية» نمائية في سيكولوجيَّة غيره هي اقتداء «المتعلم» به ولنعطي مثالاً:

إذا أراد المعلم ـ وهو القدوة الموجهة ـ أن يؤثر في تلميذه بأسلوب حسن

---

(١) عبد الصاحب الحسيني، الأخلاق عند الرسول ﷺ وأصحابه ص٩٣.

كما يقول النص السابق أحسن سمته وأصلح أحواله، وتواضعت نفسه للآخرين وأخلص لله عمله، وتمثل قيم الحق والعدالة والإنصاف بين تلاميذه واحترام إنسانيتهم وصبر على أخطائهم وتجنب الانتقام ضدهم أو محاباة بعضهم على البعض الآخر.

وحينئذ ـ كما يؤكد النص ـ تنتقل أوصاف المعلم إلى غيره من الرعية وهو «المتعلم» ونشأ على الخير فيهم وانتظمت أحوالهم، وأصبحت القدوة ليست تربية لشخصية المعلم وحده وإنَّما هي «فهم» لنفسيَّة الطرف الآخر وتعامل صحيح مع خاصيَّة نمائية لديه، لذلك ذهبت مقاطع من النصوص التربوية الإسلامية السابقة إلى تأكيد فاعليَّة النموذج الحسن في صياغة السلوك مثل قول الإمام السجاد عليه السلام وهو يوجه النص للمعلم بأن يفهم سيكولوجيَّة تلاميذه:

«فإن أحسنت في تعليم الناس، ولم تخرق بهم ولم تضجر عليهم زادك الله من فضله، وإنْ أنت منعت الناس علمك وخرقت بهم عند طلبهم العلم كان حقاً على الله أنْ يسلبك العلم وبهاءه ويسقط من القلوب محلَّك».

فالنهاية إذن حاسمة.. إمَّا زيادة فضل الله على المعلِّم بحب تلاميذه له وإمَّا سقوط محبته من قلوبهم، ومن وعى هذه الخاصيَّة من المعلمين وأدرك فهم هذه الخاصيَّة اختار النتيجة الأولى.

هذه النقاط جزء من خصائص سيكولوجية التلميذ، وإذا تفهمها المربي المسلم واستثمرها في التطبيق التربوي منحت عملية التعلم قوة في نتائجها وساعدت على تحقيق أهدافها، وبناء جسور الثقة والتجاذب بين التلاميذ ومعلميهم.

خامساً: تكريم العلماء:

أفاضت النصوص التربوية الإسلاميَّة في تأكيدها على كرامة بني آدم، ولكنَّها شدَّدت على تكريم خاص لفئة العلماء والمعلمين لدورهم التربوي الكبير في تقدم الأمة وحماية هويتها ونظامها العقائدي والسياسي والتربوي، فالعلماء بالنسبة لأية

أمَّة أشبه بالدم النقي الذي يضخ في جسد الإنسان، لهذا لا نجد غرابة إذا وجدنا للعلماء وتقدير أدوارهم مساحة واسعة في محتويات النصوص ومنها[١]:

«لا تزدرين العالم وإن كان حقيراً»[٢].

«إذا رأيت عالماً فكن له خادماً».

«النظر إلى وجه العالم حبّاً له عبادة»[٣].

«حق سائسك بالعلم، التعظيم له والتوقير لمجلسه وحسن الاستماع إليه والإقبال عليه».

«من استقبل العلماء فقد استقبلني، ومن زار العلماء فقد زارني، ومن جالس العلماء فقد جالسني».

ومما نلحظه من توجيهات المشرع دعوته إلى تكريم العلماء، وهي دعوة موجهة إلى كل أفراد الأمة بلا استثناء، بيد أنَّ ذلك لا يمنع من إعطاء دور أكبر للحكام في القيام بعملية تكريم العلماء، وقد فعل بعضهم هذا الدور في مساحة من تاريخنا التربوي.

إنَّ النص يمنع ازدراء «العالم» حتى إن كان حقيراً في نظر الناس، ولا يجوِّز المشرع الإسلامي تعظيم «الأحمق» حتى إن كان كبيراً، وربما يقصد النص أن يكون طاعناً في السن أو كبيراً في مكانته الاجتماعية، وهذا الموقف يهدف ليتحسس العلماء المكانة اللائقة بهم، ويشعر الحمقى بالحطة والضعة والسفه، فيميِّز الناس بين «التقدير» الاجتماعي للعلماء، وبين «التقدير» الاجتماعي للحمقى.

---

(١) انظر هذه النصوص في ميزان الحكمة ج٦ ص٤٨٩.

(٢) ورد في كتاب منهاج المتعلم / للغزالي، قول الرسول ﷺ: «من آذى عالماً فقد آذاني». ص٦٨ / أيضاً كتاب جامع بيان العلم وفضله لابن عبد البر القرطبي ج١ ص١٣٩.

(٣) وفي مقابل هذا التكريم للعلماء كما جاء في النصوص المذكورة أعلاه، فإنَّ أخرى تركز أيضاً على تكريم المتعلمين، يقول الرسول ﷺ: «من أراد أنْ ينظر إلى عتقاء الله من النار فلينظر إلى المتعلمين»/ انظر منهاج المتعلم للغزالي ص٦٩، كذلك أورد ابن جماعة وغيره من العلماء أحاديث الإعزاز والتكريم لأئمة العلم وتلاميذه، انظر تذكرة السامع والمتكلم ص١٠٠ ـ ١٠٤.

ولا يأخذ العلماء موقعهم المتميز من جهدهم الفعَّال في المواقف التعليميَّة فحسب، وإنَّما لكونه يمتد إلى أداء مسؤوليات جسام كتأسيس العلوم وتأصيلها بمقتضى توجيهات المشرع، وبلغت تضحياتهم من أجل إنجاز هذه المسؤوليات في تاريخنا التربوي أنْ جعلوا من بيوتهم دوراً ومؤسسات للعلم.

ومع تأكيد كافة نصوص التشريع الإسلامي على فاعليَّة المتعلم في كل موقف تربوي، إلاَّ أنَّ المعلم ما يزال يحتل الموقع الأول الفعَّال في عمليَّة التعلم حتى في حالة تعاظم فعالية المتعلم واتساع دوره عندما يتقدَّم به العمر ويزداد تأثيره بدخوله في دورة نمو جديدة.

ومهما تكن مسوغات تكريم العلماء فإنَّها قاعدة أساسيَّة من قواعد البناء الصحيح بين طرفي العمليَّة التعليميَّة، لأنَّه ليس ممكناً لهذا البناء أن يقف على قدميه دون عناية فائقة بتكريم فئة العلماء التي تصنع بجهدها حركة التقدم الحضاري للأمة.

ولتكريم «العلماء» آثاره ونتائجه في محيط «العلاقة» بين أفراد الموقف التعليمي نلحظ بعضها فيما يأتي:

١ ـ أبرز الثمار النفسيَّة للتكريم يبدو في تحقيق الشعور بالرضا عن الذات لدى المعلم، والرضا هو الإحساس الذاتي بالبهجة والسرور والراحة النفسيَّة.

وينتج عن هذا الإحساس مشاعر نفسيَّة أخرى مرتبطة به مثل تحسس المعلم تقدير الآخرين وشعوره بالأمن والثقة، ويحمله ذلك كله على تعزيز رضاه عن عمله فيبذل مزيداً من الأداء والإخلاص فيه دون برم أو ضجر، كما يصنع رضاه عن عمله حماساً متواصلاً واعياً يدفعه إلى توجيه تلاميذه، مما ينعكس على أخلاقه في التعامل مع تلاميذه.

٢ ـ وفي إطار علاقته مع الآخرين وبخاصة مع تلاميذه في الموقف التعليمي يستطيع المعلم بهذه «الإثابة» الاجتماعية أن يعقد صلات اجتماعية مرنة وتوافقية معهم، فتشعر جماعة الموقف التربوي ـ المعلم وتلاميذه ـ بالصداقة

وتبادل المحبة، لأنَّ التكريم «كإثابة» اجتماعية تجعل المعلم يشعر بحب الآخرين له فيخلع حبه عليهم.

٣ ـ إن التكريم الاجتماعي «للمعلم» يمكِّنه من تنظيم طاقاته وتكاملها، وحسن استثمارها على نحو يعينه على تحقيق الذات بأقصى حد ممكن، والمرء يحس بقيمة ذاته من خلال ما يحسنه (أي الإنجاز)، وينجم عن هذا الوضع النفسي ارتفاع بيِّن في الروح المعنويَّة لديه، فالتكريم ـ إذن ـ بمثابة إثابة تحفز العلماء على متابعة العمل الصالح في داخل غرفة الدراسة والسعي المخلص لتحقيق الإنجاز والطموح.

٤ ـ يخفف التكريم حالة الإحباط من سيكولوجيَّة «العالم» أو يحد من غلوائها على أقل تقدير، ويمنحه قدرة فائقة على مقاومة الإحباط وآثاره، فتكون نفسه باستعداد أفضل لمقاومة ضغوط الموقف التعليمي كالتجاوز عن أخطاء التلاميذ والصفح الجميل عنها، وتجنب الإثارة الانفعاليَّة الشديدة غير السويَّة، وتفادي مواقف العنف وكل ما من شأنه تعكير صفو العلاقة مع التلاميذ.

٥ ـ التكريم معناه إقرار من المجتمع وتسليمه عن طواعية بالمكانة اللائقة للمعلم، مما يعزز هيبة المعلم في قلوب الناس، ولهذه المكانة دلالة تربوية هامة على مستوى تنمية العلاقة الاجتماعية المدرسية، وهي تعاون أفراد المجتمع مع المعلم في عملية ضبط سلوك التلاميذ، كما أنَّ الهيبة الأخلاقية التي غرسها المجتمع في قلوب التلاميذ تجاه «معلمهم» تمكنه من النجاح في هذه المهمة.

٦ ـ إنَّ التكريم يوفر للمعلم المسلم مناخ الحرية في نطاق عمله بصورة أفضل ويحميه من القهر الموجه ضده، ويرفع عنه الغبن وعن سيكولوجيته، فتولد في هذا المناخ النفسي قدراته وتنضج إمكانياته، مما ينعكس إيجابياً على نمو قدرات تلاميذه نمواً طبيعياً وهو هدف تربوي تتوخاه التربية الإسلاميَّة وتسعى إلى تحقيقه، فيكون هذا الإنماء الهادف لقدرات التلاميذ مفتاحاً لتوطيد العلاقة بين المعلم وتلاميذه، ومفتاحاً لامتداد تأثيراتها على التعلم.

المراجع والمصادر

أولاً: الكتب العلمية:

١. د. أبو ناهية، صلاح الدين، أسس التعلم ونظرياته، دار النهضة العربية، القاهرة، الطبعة الأولى، سنة ١٩٩١م.

٢. د.بركات، محمد خليفة، مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس، دار القلم، الكويت، الطبعة الأولى، سنة الطبع ١٩٧٤م ـ ١٣٩٤ هـ.

٣. د. خيري، سيد محمد وآخرون، علم النفس التربوي، مطبوعات جامعة الرياض، الرياض، الطبعة الأولى، سنة الطبع ١٩٧٥ ـ ١٣٩٥هـ.

٤. د. خيري، سيد محمد، علم النفس الصناعي وتطبيقاته المحلية، الجزء الأول، دار النهضة العربية، القاهرة.

٥. د. راجح، أحمد عزت، أصول علم النفس، دار المعارف، الطبعة الحادية عشرة، القاهرة، سنة الطبع ١٩٧٧م.

٦. د. السمالوطي، نبيل، بناء المجتمع ونظمه، دار الشروق، الرياض، الطبعة الأولى، بدون تاريخ.

٧. د. السيد، فاروق، سيكولوجية التعلم والتعليم، دار الثقافة، البحرين، الطبعة الأولى، سنة الطبع ١٩٩٥م.

٨. د.سليمان، طاهر، اسمع وتكلم، كتاب «اليوم» مجلة اليوم المصرية.

٩. د. الشرقاوي، أنور، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الرابعة، سنة الطبع ١٩٩١م.

١٠. د. عاقل، فاخر، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الثانية ١٩٧٤م.

١١. د. عبدالقادر، محمود، ود. فائق، أحمد، مدخل إلى علم النفس العام، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الأولى.

١٢. د. عبود، عبدالغني، الأيديولوجية والتربية، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الرابعة، سنة الطبع ١٩٩٠م.

١٣. د. فطيم، لطفي وآخرون، نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الطبعة الأولى، سنة الطبع ١٩٨٨م.

١٤. د. قشقوش، إبراهيم، محاضرات في علم النفس النمائي، بدون تاريخ.

١٥. د. كاريل، الكسس، الإنسان ذلك المجهول، تعريب شفيق أسعد فريد، مؤسسة المعارف، بيروت،

١٦. د. ماريون، هنري، خُلُق المرأة.

١٧. د. المليجي، عبدالمنعم، النمو النفسي، الناشر مكتبة مصر، دار مصر للطباعة، القاهرة، الطبعة الثالثة، ١٩٥٧م.

١٨. د. مكفار لند، علم النفس والتعليم، ترجمة د. عبد العلي الجسماني وآخرون، الدار العربية للعلوم، بيروت، الطبعة الأولى سنة ١٩٩٤م ـ ١٤١٥هـ.

١٩. د. ميلر، سوزانا، سيكولوجية اللعب، ترجمة د. حسن عيسى، سلسلة عالم المعرفة الكويتية، الكويت، العدد (١٢٠) ديسمبر ١٩٨٧م.

٢٠. د. نجاتي، محمد عثمان، علم النفس في حياتنا اليوميّة، دار النهضة العربية، القاهرة، الطبعة الخامسة سنة ١٩٦٦م.

ثانياً: معاجم اللغة:

١. لسان العرب، ج١٤، لابن منظور.

٢. المنجد في اللغة والأعلام.

٣. المعجم الوسيط، ج٢.

ثالثاً: الكتب التربوية التراثية:

١. ابن خلدون، عبدالرحمن، المقدمة، تحقيق الأستاذ حجر عاصي، دار ومكتبة الهلال، بيروت.

٢. ابن سحنون، محمد، كتاب آداب المعلمين، تحقيق حسن حسني عبدالوهاب، تونس، الطبعة الثانية، سنة ١٩٧٢م ـ ١٣٩٢هـ.

٣. ابن مسكويه، أبو علي أحمد بن محمد بن يعقوب الرازي، تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، الطبعة الثانية، سنة الطبع ١٣٩٨هـ.

٤. الزرنوجي، برهان الدين، تعليم المتعلم في طريق المتعلم، تحقيق صلاح محمد الخيمي ونذير حمدان، منشورات دار ابن كثير (دمشق ـ بيروت) الطبعة الأولى، سنة ١٤٠٦هـ ـ ١٩٨٥.

٥. د. سيد أحمد، عثمان، التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي، مكتبة الانجلو المصرية،القاهرة، الطبعة الثانية سنة ١٤٠٩هـ ـ ١٩٨٩م.

٦. السمعاني، عبدالكريم بن محمد، أدب الإملاء والاستملاء، موسوعة الفكر التربوي العربي الإسلامي، تحليل وتحقيق د. عبدالأمير شمس الدين، الشركة العالمية للكتاب، الطبعة الأولى.

٧. الطوسي، نصير الدين، آداب المتعلمين، مؤسسة البلاغ، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠٧هـ ـ ١٩٨٧م.

٨. الطوسي، نصير الدين، آداب المتعلمين، تحقيق د. يحيى الخشاب.

٩. القابسي، الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين.

١٠. القرطبي، ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، طبع إدارة الطباعة المنيرية، القاهرة، سنة ١٣٩٨هـ ـ ١٩٧٨م.

١١. الماوردي، أبو الحسن، أدب الدنيا والدين، المكتبة الثقافية، بيروت، الطبعة الثالثة، سنة ١٣٧٥هـ ـ ١٩٥٥م.

١٢. د. نشابة، هشام، التراث العربي الإسلامي في خمس مخطوطات، تحقيق وجمع د. هشام نشابة، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى، سنة الطبع ١٩٨٨م.
ويضم هذا الكتاب الرسائل التربوية التراثية التالية:
* كتاب السياسة لابن سينا.
* منهاج المتعلم للإمام الغزالي.
* تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم لأبي إسحاق إبراهيم بن جماعة.
* اللؤلؤ النظيم في روم التعلم والتعليم لأبي عبدالله زكريا الأنصاري.
* تحرير المقال في آداب وأحكام يحتاج إليها مؤدب الأطفال لابن حجر الهيثمي.

رابعاً: الكتب التربوية الإسلامية:

١. الأبراشي، محمد عطية، التربية الإسلامية وفلاسفتها، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة، الطبعة الثانية ١٣٨٩هـ ـ ١٩٦٩م.
٢. أبو العينين، علي خليل وآخرون، من أعلام التربية العربية الإسلامية، المجلد الأول، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، سنة الطبع ١٤٠٩هـ ١٩٨٨م.
٣. الأديب، علي محمد حسين، منهج التربية عند الإمام علي عليه السلام المطبعة الحيدرية، النجف الأشرف، سنة الطبع ١٣٧٨هـ ـ ١٩٦٧م.
٤. د. إسماعيل علي، سعيد، اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، سنة ١٩٩١م ـ ١٤٠٩هـ.
٥. د. إسماعيل علي، سعيد، رؤية إسلامية لقضايا تربوية، دار الفكر العربي، القاهرة الطبعة الأولى، سنة ١٤١٢هـ ـ ١٩٩٣م.
٦. إقلاينة، المكي، النظم التعليمية عند المحدثين في القرون الثلاثة الأولى، سلسلة كتاب الأمة القطرية، (تصدر عن وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية) قطر العدد (٣٤)، الطبعة الأولى، ١٩٩٢م ـ ١٤٠٢هـ.

٧. الأهواني، أحمد فؤاد، التربية في الإسلام، دار المعارف، القاهرة.

وتضمن الكتاب:

أ ـ رسالة آداب المعلمين لابن سحنون.

ب ـ الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين لأبي الحسن القابسي.

٨. د. البستاني، محمود، دراسات في علم النفس الإسلامي، ج١، دار البلاغة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الأولى سنة الطبع ١٤٠٨هـ ـ ١٩٨٨م.

٩. د. البوطي، محمد سعيد رمضان، منهج تربوي فريد في القرآن، مكتبة الفارابي، دمشق، الطبعة الثانية بدون تاريخ.

١٠. د. الجمالي، محمد فاضل، الفلسفة التربوية في القرآن، دار الكتاب الجديد، بيروت، الطبعة الأولى سنة ١٩٦٦م.

١١. د. حفني، عبدالحليم، أسلوب المحاورة في القرآن الكريم، الهيئة المصرية العامة للتأليف، القاهرة، الطبعة الثالثة، سنة الطبع ١٩٩٥م.

١٢. د. عباس حلمي، شكري وآخرون، تاريخ التربية، وتاريخ التعليم في مصر، مطبعة كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، سنة الطبع ١٩٨٧ ـ ١٩٨٨م.

١٣. د. عبدالعال، حسن، التربية الإسلامية في القرن الرابع الهجري، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة الطبعة الأولى، سنة ١٩٧٧م.

١٤. د. عبدالعال، حسن، فن التعليم عند بدر الدين بن جماعة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، طبعة ١٤٠٥هـ ـ ١٩٨٥م.

١٥. علي بن أحمد الشامي، زين الدين (الشهير بالشهيد الثاني)، منية المريد في آداب المفيد والمستفيد، إعداد السيد أحمد الحسيني، دار المرتضى، بيروت، بدون تاريخ.

١٦. د. علي عبدالعزيز، رشاد وآخرون، علم النفس الديني، (يبحث د. إحسان آغا.. التعلم في القرآن)، القاهرة.

١٧. فرهاديان، محمد رضا، أسس التربية والتعليم في القرآن والحديث. تعريب سيد علي أشرف، منظمة الإعلام الإسلامي، طهران، الطبعة الأولى، سنة الطبع ١٤١٥هـ ـ ١٩٩٥م.

١٨. د. فياض، عبدالله دخيل، تاريخ التربية عند الإمامية وأسلافهم من الشيعة منذ عهد الإمام الصادق عليه السلام حتى عهد الطوسي، الدار المتحدة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الثانية، سنة ١٩٨٣م.

١٩. فوزي العنتيل، محمد، التربية عند العرب مظاهرها واتجاهاتها، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، مايو سنة ١٩٦٦م ز

٢٠. فلسفي، محمد تقي، الشاب بين العقل والعاطفة، المجلد الأول، مؤسسة البعثة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الأولى، سنة ١٤١٢هـ ـ ١٩٩٢م.

٢١. فلسفي، محمد تقي، الطفل بين الوراثة والتربية، دار التربية، بغداد. ومطبعة الآداب في النجف الأشرف، الطبعة الثانية، سنة ١٣٨٩هـ ـ ١٩٦٩م.

٢٢. د. القزويني، علاء الدين، الفكر التربوي عند الشيعة الإمامية، مكتبة الفقيه، الكويت، الطبعة الثانية، سنة الطبع ١٤٠٧هـ ـ ١٩٨٦م.

٢٣. القرشي، باقر شريف، النظام التربوي في الإسلام، مطبعة الآداب في النجف الأشرف، الطبعة الأولى، سنة ١٩٧١م، ١٣٩١هـ.

٢٤. د. الكيلاني، ماجد عرسان، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، الطبعة الأولى، سنة الطبع ١٩٧٨م.

٢٥. مدن، يوسف، بناء الشخصية في خطاب الإمام المهدي (عج)، دار الهادي، بيروت، الطبعة الأولى، سنة الطبع ٢٠٠٠م.

٢٦. مدن، يوسف، التربية الجنسية للأطفال والبالغين، دار الثقافة (البحرين) ودار المحجة البيضاء (بيروت) الطبعة الأولى، سنة ١٩٩٥م.

٢٧. مدن، يوسف، منهج المعالجة النفسية بالأضداد، دار الهادي، بيروت، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٥م.

٢٨. مرسي، محمد منير، فلسفة التربية، اتجاهاتها ومدارسها، منشورات عالم الكتب، مطبعة الجبلاوي، القاهرة، طبعة ١٤٠٢هـ ـ ١٩٨٢م.

٢٩. مرسي، محمد منير، التربية الإسلامية، أصولها وتطورها في البلاد العربية، دار المعارف، القاهرة، طبعة ١٩٨٧م.

٣٠. د. نجاتي، محمد عثمان، الحديث النبوي وعلم النفس، دار الشروق، بيروت، الطبعة الأولى، سنة الطبع ١٤٠٩هـ ـ ١٩٨٩م.

٣١. د. نجاتي، محمد عثمان، القرآن وعلم النفس، دار الشروق، القاهرة، الطبعة الأولى، سنة الطبع ١٤٠٢هـ ١٩٨٢م.

٣٢. النحلاوي، عبدالرحمن، أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، دار الفكر (دمشق) الطبعة الثالثة، سنة الطبع ١٤١٧هـ ١٩٩٦م.

٣٣. النحلاوي، عبدالرحمن، التربية بالآيات، دار الفكر، (دمشق) ودار الفكر المعاصر (بيروت) الطبعة الأولى، ١٤٠٩هـ ـ ١٩٨٩م.

٣٤. النحلاوي، عبدالرحمن، التربية بضرب الأمثال، دار الفكر المعاصر (بيروت) ودار الفكر (دمشق) الطبعة الأولى ١٤١٩هـ ـ ١٩٩٨م.

٣٥. د. الهوّال، حامد، التعليم والتعلم في القرآن الكريم، مكتبة الفلاح، الكويت، الطبعة الأولى، سنة الطبع ١٤٠١هـ ـ ١٩٨١م.

٣٦. الوشلي، عبدالله قاسم، المسجد ودوره التعليمي عبر العصور من خلال الحلق التعليمية، دار التوزيع والنشر الإسلامية، القاهرة، سنة ١٤٠٧هـ ـ ١٩٨٧م.

٣٧. د. يالجن، مقداد، معالم بناء النظرية التربوية الإسلامية، سلسلة كتاب (تربيتنا) رقم (١)، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة الثانية سنة ١٤١١هـ ـ ١٩٩١م.

خامساً: الكتب الإسلامية:

١. القرآن الكريم.

٢. د. إبراهيم حسن، تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي، ج١، دار الجيل، بيروت، ومكتبة النهضة المصرية (القاهرة)، الطبعة الثالثة عشرة، سنة ١٤١١هـ ـ ١٩٩١م.

٣. الآمدي التميمي، عبدالواحد، غرر الحكم ودرر الكلم، ج٢، منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، الطبعة الأولى، سنة الطبع ١٤٠٧هـ ـ ١٩٧٨.

٤. الإمام زين العابدين، علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب عليه السلام، الصحيفة السجادية، شرح عز الدين الجزائري، بدون تحديد دار الطبع، بيروت، الطبعة الأولى ١٣٩٨هـ ـ ١٩٧٨م.

٥. ابن أبي طالب، الإمام علي عليه السلام، نهج البلاغة ج٢، منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، شرح الأستاذ الإمام محمد عبده، بيروت.

٦. بيضون، لبيب، تصنيف نهج البلاغة، منشورات مكتبة دار كرم (دمشق) وتوزيع دار القلم (بيروت) الطبعة الأولى، سنة الطبع ١٩٧٨م.

٧. التسخيري، محمد علي، التوازن في الإسلام، الدار الإسلامية، بيروت، الطبعة الأولى، سنة الطبع ١٣٩٩هـ ـ ١٩٧٩م.

٨. المجلسي، محمد باقر، بحار الأنوار، المجلد ٥٢، المكتبة الإسلامية، طهران، بدون تاريخ.

٩. الحرّاني، الحسن بن علي بن شعبة، تحف العقول عن آل الرسول، منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، الطبعة الخامسة ١٣٩٤هـ ـ ١٩٧٤م.

١٠. الحسني، هاشم معروف، سيرة الأئمة الاثني عشر، ج٢، دار القلم، بيروت، الطبعة الثانية، سنة الطبع، ١٩٨١م.

١١. الحكيم، عبدالهادي، الفتاوى الميسرة، دار المؤرخ العربي، بيروت، الطبعة الثانية سنة ٢٠٠٠م ـ ١٤٢٠هـ.

١٢. الخرازي، محسن، في رحاب التقوى، دار الحق للطباعة والنشر، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٩٤م ـ ١٤١٥هـ.

١٣. ري شهري، محمدي، ميزان الحكمة، (جميع أجزائه العشرة) بيروت، الدار الإسلامية ومؤسسة الإعلام الإسلامي، سنة ١٤٠٣هـ ـ ١٩٩٣م.

١٤. شمس الدين، محمد مهدي، نظام الحكم والإدارة في الإسلام، دار الثقافة للطباعة والنشر، قم، إيران، الطبعة الثالثة، سنة ١٤١٢هـ ـ ١٩٩٢م.

١٥. الشيرازي، السيد حسن، كلمة الإمام الحسن عليه السلام، دار الصادق، بيروت، الطبعة الثالثة، سنة ١٣٨٨هـ ـ ١٩٨٨م.

١٦. الصافي، لطف الله، منتخب الأثر في الأئمة الاثني عشر.

١٧. الصدر، محمد باقر، السنن التاريخية في القرآن، دار التعارف، الطبعة الأولى، سنة الطبع ١٤٠٩هـ، ١٩٨٩م.

١٨. الطباطبائي، محمد حسين، الميزان في تفسير القرآن، المجلد الرابع، منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت الطبعة الثانية، ١٣٧٩هـ ـ ١٩٧٩م.

١٩. الخرسان، محمد مهدي السيد حسن، طب الإمام الرضا، (الرسالة الذهبية)، مطبعة الحيدرية، النجف الأشرف، العراق، سنة ١٩٦٤م.

٢٠. د. البار، محمد علي، الإمام علي الرضا عليه السلام ورسالته في الطب النبوي (الرسالة الذهبية) دار المناهل للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الأولى، سنة ١٤١٢هـ ـ ١٩٩١م.

٢١. الطبرسي، الحسن بن الفضل، مكارم الأخلاق، منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، الطبعة السادسة، سنة الطبع ١٣٩٢هـ ـ ١٩٨٢م.

٢٢. الطبرسي، أبو علي الحسن بن الفضل، مجمع البيان، ج٣، تحقيق السيد هاشم المحلاتي والسيد فضل الله الطباطبائي، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، الطبعة الأولى، سنة ١٤٠٦هـ ١٩٨٦م.

٢٣. الطبرسي، أبو منصور أحمد بن علي بن أبي طالب، الاحتجاج، ج٢، منشورات مؤسسة الأعلمي، بيروت، الطبعة المحققة، سنة ١٤٠١هـ ـ ١٩٨١م.

٢٤. الطوسي، شيخ الطائفة، أبو جعفر محمد بن الحسن، الاستبصار، ج٢، تحقيق

الحجة السيد حسن الخرسان، الأضواء، بيروت، الطبعة الثالثة، سنة ١٤٠٦هـ ١٩٨٥م.

٢٥. العاملي، عبدالصاحب الحسيني، الأخلاق عند الرسول وأصحابه، منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، الطبعة الأولى، ١٣٨٩هـ ـ ١٩٦٩م.

٢٦. فضل الله، محمد حسين، الحوار في القرآن، قواعده، أساليبه، معطياته، الدار الإسلاميّة، بيروت، الطبعة الأولى ١٣٩٩هـ ـ ١٩٧٩م.

٢٧. فضل الله، محمد حسين، دنيا الشباب، حوارات، دار العارف للمطبوعات، بيروت، الطبعة الأولى، سنة ١٤١٥هـ ١٩٩٥م.

٢٨. فضل الله، محمد حسين، المسائل الفقهية، دار الملاك للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الرابع، سنة ١٩٩٥م، ١٤١٦هـ.

٢٩. الفيض الكاشاني، محمد بن مرتضى شاه الشهير بملا محسن الكاشاني، منهاج النجاة، (تحقيق غالب حسن) مطبعة الحوادث، بغداد، سنة الطبع ١٩٧٩م.

٣٠. الكليني، محمد بن يعقوب، الفروع من الكافي، كتاب الأطعمة، ج٦.

٣١. لاوند، رمضان، الإمام الصادق عليه السلام، منشورات مكتبة دار الحياة، بيروت، بدون تاريخ.

٣٢. المدرسي، محمد تقي، بحوث في القرآن الكريم، منشورات دار المشرق الكبير (بيروت) الطبعة الثانية، سنة الطبع ١٣٩٩هـ ـ ١٩٧٩م.

٣٣. الموسوي، مصطفي، الروائع المختارة من خطب الإمام الحسن السبط عليه السلام بيرو،، منشورات دار الكتاب الإسلامي، الطبعة الأولى، سنة ١٤١٣هـ ـ ١٩٩٣م.

٣٤. النراقي، محمد مهدي، جامع السعادات، ج٢، منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، تحقيق د. مجيد كلانتر، الطبعة الرابعة، سنة ١٣٩٨هـ.

سادساً: المجلات:

١. مجلة الأم والطفل العراقية، العدد (٣٥٨) مقال د. ضياء الدين أبو الحب.

٢. مجلة التربية القطرية، تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (١١١) السنة ٢٣.

٣. مجلة الثقافة النفسيّة، تصدر عن مركز الدراسات النفسيّة، دار النهضة العربية، بيروت، العدد السادس عشر، المجلد الرابع، تشرين الأول ١٩٩٣م.

٤. مجلة رسالة الإسلام (العددان ـ السابع والثامن) السنة الثانية ـ سنة ١٣٨٨هـ ـ ١٩٦٨م.

٥. مجلة رسالة الخليج العربي، الأعداد (٢٣ ـ ٢٤ ـ ٤٠) السنة الثانية، والسنة الثالثة (١٩٨٧ ـ ١٩٨٨ ـ ١٩٩٢).

٦. مجلة رسالة القرآن الكريم، الأعداد (الأول والسادس والسابع والثامن) تصدر عن دار القرآن الكريم، قم، الجمهورية الإسلامية في إيران، سنة النشر ١٤١١هـ.

٧. مجلة النفس المطمئنة (تصدرها الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية) مصر، العدد (١٩) السنة الخامسة سنة ١٩٨٩م.

٨. مجلة المسلم المعاصر (تصدر عن مؤسسة المسلم المعاصر) العدد (٥٧) سنة ١٩٩٠م.

٩. مجلة الوعي الإسلامي الكويتية، العدد ٣٦٩، أكتوبر ١٩٩٦م.

صدر للمؤلف

- التربية الجنسية للأطفال والبالغين (صدر حتى الآن في طبعتين ١٩٩٥، ٢٠٠٤م).
- بناء الشخصية في خطاب الإمام المهدي (طبعة ٢٠٠٠م).
- سيكولوجية الانتظار (طبعة ٢٠٠٢م).
- العلاج النفسي وتعديل السلوك بطريقة الأضداد (طبعة ٢٠٠٥).
- نشر مجموعة من الدراسات التربوية الأكاديمية المعاصرة، وفي أدبيات التربية الإسلامية في بعض المجلات والدوريات، جمعها في كتاب أسماه (دراسات تربوية).
- نشر أبحاثاً فكرية في أحد مواقع الإنترنت مثل:
- الحركة الحضارية للمرأة في عصري الغيبة والظهور.
- نحو قراءة جديدة في فكر الإمام الحسين(ع).

الفهرس